

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
PATRICIA CHAM

ÉVALUATION DU PROGRAMME D'HABILETÉS PARENTALES « ENSEMBLE
POUR LE MIEUX » OFFERT AU CLSC DE HULL

MAI 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (DP.S)

Programme offert par l'Université du QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉVALUATION DU PROGRAMME D'HABILETÉS PARENTALES « ENSEMBLE POUR LE MIEUX » OFFERT AU CLSC
DE HULL

PAR

PATRICIA CHAM

Colette Jourdan-Ionescu, directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

René Marineau, évaluateur

Université du Québec à Trois-Rivières

Suzanne Manningham, évaluatrice externe

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Sommaire

La présente recherche vise à évaluer un programme d'habiletés parentales qui s'adresse à des parents ayant un enfant âgé entre 0 et 12 ans. Ce programme, appelé Ensemble pour le mieux, se présente sous la forme de six séances hebdomadaires d'une durée de deux heures. Ce programme vise trois objectifs : 1) accroître les connaissances liées au développement de l'enfant; 2) développer la prise de conscience de certaines attitudes; 3) développer des habiletés comportementales de communication, de résolution de conflits et de réappropriation de son rôle parental. L'échantillon est composé de sept parents, la huitième personne du groupe ayant refusé de participer à l'étude. Les effets de l'intervention ont été examinés tout au long du programme, mais également dans les deux semaines après le programme, tant sur le plan de l'atteinte des objectifs spécifiques identifiés chez des parents en début de rencontre que sur l'efficacité du programme en fonction de caractéristiques de programmes efficaces définies par Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucieral (1993). Les résultats indiquent que le programme Ensemble pour le mieux a un impact significatif, selon la perception des parents, sur la relation parent-enfant, amenant des changements positifs tant dans le sentiment de compétence parentale que sur certains comportements des enfants. De plus, le programme Ensemble pour le mieux répond à la majorité des critères identifiés par Blanchet et al., (1993) comme étant des caractéristiques de programmes efficaces.

Table des matières

Identification du jury d'évaluation	ii
Sommaire	iii
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Contexte théorique	7
L'éducation parentale	8
L'évaluation de programme d'éducation aux habiletés parentales	18
Le programme « Ensemble pour le mieux »	25
Objectifs	43
Méthode	44
Participants	45
Type de recherche	52
Instruments	54
Procédures	59
Matériel	65
Résultats	68
Caractéristiques liées à l'intervention	70
Caractéristiques liées au milieu d'intervention	96
Caractéristiques liées aux intervenants	102
Caractéristiques liées aux interactions entre les intervenants et les populations cibles	106
Discussion	111
Perceptions des participantes	112
Caractéristiques de programmes efficaces	114
Forces et limites de l'étude	143
Retombées possibles de la recherche	150
Conclusion	152

Références	156
Appendices	165
Appendice A : Rencontre-type	165
Appendice B : Formulaire d'inscription.....	167
Appendice C : Exemple des questions portant sur les défis de la semaine	170
Appendice D : Le questionnaire d'évaluation du groupe d'habiletés parentales	173
Appendice E : Formulaire de consentement.....	184

Liste des tableaux

Tableau

1. Caractéristiques des programmes efficaces	22
2. Caractéristiques des participantes à l'étude.....	50
3. Objectifs spécifiques aux rencontres de groupe	75
4. Objectifs des participantes et perception de l'impact du programme	78
5. Défis hebdomadaires (les petits devoirs) et perception de leurs impacts.....	86

Remerciements

À ma fille, Paulina, à qui j'avais promis de terminer mon doctorat, à mon mari Romulus pour avoir toujours cru en moi, à mon père pour toutes ses corrections et ma mère pour ses encouragements. À mes copines, à Christelle, pour sa complicité et son soutien, à Audrey, pour son aide donnée généreusement à la révision de mon texte, sans oublier Mme Colette Jourdan-Ionescu, directrice de l'essai, pour ses recommandations lors de l'accomplissement de ce rêve. Je tiens également à remercier M. Yves Létourneau pour sa grande ouverture, son sens de l'humour qui a facilité mon cheminement tant professionnel que personnel ainsi que sa présence constante tout au long de mon processus de recherche. Finalement, merci aux participantes à l'étude qui ont donné de leur temps rendant ainsi ce projet d'évaluation possible.

Introduction

Avoir un enfant crée une grande excitation et un grand bouleversement dans la vie d'une personne. Plusieurs joies, espoirs et idéaux sont associés à la naissance d'un bébé tout en étant à la fois une expérience reliée à de grands défis, car faut-il encore l'éduquer. Cette éducation à donner est l'une des rares expériences qui puissent offrir autant d'occasions de connaître son enfant et de se connaître soi-même. Notons que malgré tous les récents progrès, il n'existe toujours pas de méthode infaillible pour devenir un parent parfait. Une chose est certaine, la société a bien changé et la conception de l'éducation aussi. Les responsabilités et les habiletés requises pour prendre soin d'un enfant prennent souvent les parents par surprise. Ils font alors face aux changements dans le comportement et le développement de leurs enfants, tout en ayant de nombreuses questions qui demeurent sans réponse. De nos jours, peu d'emplois sont aussi exigeants et complexes qu'être parent. Il s'agit d'une responsabilité qui s'étale sur 24 heures par jour, sept jours par semaine et qui nécessite des connaissances, des ressources personnelles et un appui de la part des autres (Powell, 1986).

Revivre à travers son enfant chaque étape de l'évolution humaine confronte le parent à son propre passé et lui donne l'occasion d'acquérir plus de maturité. C'est aussi une occasion formidable de se rapprocher de toute une génération qui lui serait inconnue autrement et de se sentir solidaire avec d'autres parents (Kagan, 1986). Cependant, il arrive

que chez certains parents, ce rapprochement soit plus difficile et que la relation parent-enfant soit remplie de tensions, malaises et difficultés, à première vue, insurmontables. Comme l'affirment Ammerman et Hersen (1990) ainsi qu'Azar et Pearlmutter (1993), les problèmes que peut avoir un enfant dans son fonctionnement tels un déficit verbal ou cognitif ou encore plus comportemental tel de l'agressivité ou de l'impulsivité sont très souvent reliés à un problème relationnel parent-enfant. Très souvent, le réflexe premier des parents est de pointer du doigt la personne identifiée comme étant le problème, soit l'enfant, en omettant de se remettre en question comme parent. Un regard externe à cette situation provenant de professionnels peut parfois être nécessaire pour faire la lumière sur la dynamique parfois difficile à reconnaître seul et sur la façon de ré-oxygéner et réénergiser sa relation avec son enfant. Depuis peu d'années, l'intervention de professionnels dans le domaine des habiletés parentales a émergé comme stratégie première pour gérer les interactions dysfonctionnelles entre parents et enfants ainsi que pour améliorer les relations familiales (Rogers-Wiese, 1992).

Mon année d'internat en tant qu'étudiante au doctorat clinique au CLSC de Hull au sein de l'équipe de travail famille-enfance-jeunesse (FEJ) a débuté en janvier 2004 et s'est prolongée jusqu'en décembre 2004. Cette équipe travaille auprès des familles et des jeunes qui ont entre 5 et 18 ans. Lors de cette expérience d'internat, j'ai eu l'opportunité d'animer les groupes d'habiletés parentales avec Yves Létourneau, psychoéducateur et fondateur du programme en 1994. Cette collaboration s'est poursuivie en 2005 pour la cueillette de données du présent projet.

L'animation de ce programme m'a permis de mieux saisir la réalité sociale, économique, et culturelle, parfois difficile et pénible, de certains parents participants. Je constate que les nouveaux parents sont souvent loin de leur réseau familial, qu'ils doivent s'investir davantage au niveau professionnel et qu'ils ne vont pas nécessairement chercher des services pour eux et leurs enfants. Notre époque ne facilite pas la tâche aux parents et il est clair, à la suite de mon expérience d'animation, que leur rôle est décisif dans l'éducation et l'autonomie de leurs enfants. De plus, cette expérience m'a permis de développer une compréhension clinique plus approfondie sur les dynamiques familiales qui contribuent à aggraver le malaise relationnel existant dans certaines familles. À la lumière de mon expérience en tant qu'animatrice, je réalise que plusieurs parents participants cheminent et accomplissent des changements positifs importants dans leur relation avec leur enfant et parfois même au sein de leur relation de couple.

Plusieurs discussions avec M. Létourneau, où des échanges d'idées et d'hypothèses sur les sources de changement chez les parents ainsi que sur l'évolution du processus de groupe, ont eu lieu à la suite de nos animations. Ainsi, s'est développé en moi un intérêt grandissant pour la démystification des éléments les plus susceptibles d'aider les parents. Au cœur de ces réflexions est apparu chez moi le désir d'évaluer, comme projet d'essai, l'efficacité d'un groupe d'habiletés parentales dans l'espoir de fournir un appui scientifique à ce qui semblait, à M. Létourneau et à moi-même, être des changements significatifs pour les parents et dans l'espoir de démystifier les différents éléments bénéfiques au groupe en tant que tel. Comme le soulignent Matthews et Hudson (2001), il est primordial d'évaluer les effets des services

qui sont offerts aux parents, car les centres et agences qui offrent ces services ont la responsabilité éthique de démontrer qu'ils ont des retombées positives et qu'ils ne causent pas de dommage aux familles. Blanchet Laurendeau, Paul et Saucier (1993) estiment également que l'évaluation de l'efficacité d'un programme ajoute une certaine crédibilité tout en permettant de mieux juger pour l'établissement qui l'offre du rapport coûts-bénéfices. Ainsi, la question qui guide cet essai doctoral est la suivante : est-ce que le programme « Ensemble pour le mieux » est efficace? Cette efficacité sera vérifiée en fonction de deux éléments : a) l'atteinte des objectifs fixés préalablement lors de la conception du programme par M. Létourneau; b) l'atteinte des objectifs fixés au départ par chacun des parents participants.

Afin d'obtenir des éléments de réponse à cette question, le premier chapitre, le contexte théorique, brosse un bref historique sur les différentes formes d'éducation parentale et de soutien donné pour les parents. De plus, différents types de programmes d'habiletés parentales s'apparentant à celui évalué dans cet essai et qui ont également été évalués seront brièvement présentés dans le but de situer le programme en question par rapport à ce qui se fait actuellement. Le programme « Ensemble pour le mieux » sera ensuite détaillé, puis suivront les points de repères scientifiquement reconnus sur la façon habituelle d'évaluer des programmes afin de mettre en place la toile de fond qui guidera la suite de tout ce travail. Dans le deuxième chapitre, la méthode, se retrouve une partie explicative sur les participantes à l'étude, les moyens d'évaluation dont, entre autres, l'élaboration du questionnaire maison ainsi que le déroulement de la cueillette de données et les procédures

de la recherche. Dans le troisième chapitre, intitulé Résultats, les données provenant du questionnaire maison ainsi que des autres moyens d'évaluation seront présentées. Pour le quatrième chapitre, la discussion, diverses explications sur les résultats obtenus en lien avec les questions de recherche seront présentées, diverses forces et faiblesses de l'étude seront abordées. Finalement, une conclusion mettant en évidence certains aspects marquant de l'étude terminera cet essai.

Contexte théorique

L'éducation parentale

Les parents sont constamment mis au défi par leurs jeunes enfants (Fox, 1992). Dès 1957, Sears, Maccoby et Levin ont découvert que plus de 75 % des mères de leur échantillon rapportaient des difficultés avec leurs enfants. Des problèmes tels que l'entraînement à la propreté, des comportements agressifs ou encore de l'anxiété de séparation sont souvent relevés dans la documentation. Dans de plus vastes recherches épidémiologiques, on retrouve d'autres types de problèmes rapportés par les parents de jeunes enfants tels que les pleurs, les cris, les plaintes constantes et les sautes d'humeur (Riem & Adams, 1980). Ces données confirment que plusieurs parents rencontreront des difficultés dans l'éducation de leurs jeunes enfants. Selon Crowther, Bond et Rolf (1981), ces difficultés culminent lorsque les enfants sont âgés entre deux et trois ans. Habituellement, ces problèmes diminuent significativement vers l'âge de quatre à cinq ans. Malgré la reconnaissance des défis auxquels les parents doivent faire face dans l'éducation de leur jeune enfant, malgré l'importance accordée à la période de la petite enfance dans le développement de l'enfant, la recherche n'a pas encore accordé assez d'attention au thème de l'éducation des enfants et des habiletés parentales (McBride, 1984). Cependant, plusieurs définitions différentes ont été proposées par les chercheurs. Notons que tous s'entendent pour affirmer les bienfaits de cette pratique. Voici quelques définitions.

Définitions de la formation et de l'éducation parentale

Boutin et Duming (1994), définissent la formation parentale comme étant une action éducative de sensibilisation, d'apprentissage, d'entraînement ou d'élucidation relative aux valeurs, aux attitudes et aux pratiques parentales d'éducation. Ainsi, les parents apprennent à jouer leur rôle de parents de façon plus efficace.

Certains auteurs, comme Barclay et Houts (1995), font une distinction entre la formation parentale qu'ils définissent comme étant une tentative de résolution de graves problèmes de comportement chez l'enfant et l'éducation parentale qu'ils définissent comme servant à empêcher l'apparition de ces comportements dysfonctionnels. Dans la pratique courante, la formation parentale et l'éducation parentale ne sont pas deux types d'intervention distincts, car l'un comprend l'autre. On considère *l'éducation parentale* comme le terme le plus général.

Pour Harman et Brim (1980), l'éducation parentale se définit comme étant un effort organisé avec un contenu clair, une population cible et des objectifs liés au changement dans la performance des rôles parentaux. Cette pratique incorpore une variété d'expériences d'éducation qui donnent aux parents une connaissance et une compréhension additionnelle d'eux-mêmes et du fonctionnement de leurs enfants. Ceci les amène à questionner leur manière habituelle de penser, de ressentir et d'agir. Ces expériences peuvent aider les parents à développer de nouvelles méthodes de gestion des situations avec leurs enfants, avec eux-mêmes et avec leur environnement social lorsque

nécessaire (Hammer & Turner, 1985). Cette dernière définition correspond bien au travail fait dans le programme d'habiletés parentales « Ensemble pour le mieux » qui est évalué dans cet essai.

Historique des programmes d'éducation parentale

Une certaine forme d'éducation parentale ou de soutien existe probablement depuis le temps des premiers parents ou du moins depuis celui des premiers grands-parents. Selon Dangel et Polster (1984), les suggestions que l'on retrouve dans les livres sur l'éducation des enfants remontent à un peu plus de 2 000 ans, alors que les manuels pour parents sont apparus dès 1633 (Fein, 1980). Toutefois, de plus vieux manuscrits suggèrent des techniques « éducatives » telles que l'immersion du bébé dans l'eau glacée pour augmenter ses forces ou encore l'utilisation d'opium pour calmer un bébé excentrique (Dangel & Polster, 1984).

Au cours des siècles, la variété, la quantité et la qualité des programmes d'éducation parentale ont dramatiquement augmenté. Au tournant du siècle dernier, plusieurs mères se sont réunies pour partager des inquiétudes communes (Kagan, 1986). Ces groupes ont permis de former une association de parents-enseignants (*Parent-Teachers Association*). Depuis 1920, un mouvement enraciné dans l'association *Child Study Association* a tenté d'utiliser des données scientifiques sur le développement de l'enfant avec l'objectif d'augmenter les standards de performances parentales et d'en arriver ultérieurement à guérir tous les problèmes de la société (Schlossman, 1983). Selon Harman et Brim

(1980), l'augmentation du nombre de programmes ou de formations en éducation parentale ainsi que le développement des connaissances empiriques basé sur le développement des enfants seraient associés à la déchéance des traditions culturelles et des interactions intergénérationnelles. En effet, les parents ne profiteraient plus autant du soutien de la famille, de la communauté, voire de la religion pour éduquer leurs enfants, mais se tourneraient plutôt vers les données scientifiques et les groupes d'éducation parentale.

Dans les années 1960 et 1970, le mouvement d'éducation parentale choisit de s'intéresser à l'amélioration des habiletés parentales des classes sociales plus désavantagées plutôt qu'à celles des classes sociales moyennes. Comme le souligne Schlossman (1978), pour lutter contre la pauvreté, le gouvernement américain a créé une variété de programmes qui portent sur l'éducation parentale, mais qui n'ont donné que des résultats peu concluants selon les politiciens. Ces programmes avaient pour but de réduire les inégalités concernant la manière d'éduquer les enfants et aussi de réduire la pauvreté (Schlossman, 1978). Des programmes tels que le *Centre de développement parent-enfant* (Dokecki, Hargrove, & Sandler, 1983) et *Home Start* (Love, Nauta, Coelen, Hewett, & Ruopp, 1976) ont été développés avec la vision optimiste de transmettre des données scientifiques sur le développement de l'enfant aux mères à faible revenu afin de les aider à favoriser les compétences des jeunes enfants et, ainsi, prévenir les échecs scolaires de l'enfant et les situations de pauvreté subséquentes. Les résultats de ces programmes pour les familles à risques élevés ont été plus modestes que

ce qui était attendu initialement, notamment quant aux interactions positives mère-enfant et au fonctionnement cognitif des enfants. En effet, ces programmes n'ont pas réussi à enrayer l'inégalité dans la société et dans l'éducation parentale (Bronfenbrenner, 1974; Gray & Wandersman, 1980). Certains auteurs rapportent des critiques formulées à l'endroit des programmes identifiant les familles pauvres comme étant responsables du maintien des inégalités sociales et éducationnelles (Laosa, 1983; Schlossman, 1978). D'autres acteurs, tels des analystes de politiques ainsi que ceux qui élaborent ces politiques, ont conclu que l'éducation parentale n'a pas su prouver son efficacité dans la réduction de problèmes sociaux à l'intérieur d'une période de conservatisme fiscal (Haskins & Adams, 1983 ; Mundel, 1983).

En dépit de ces jugements négatifs sur l'efficacité des programmes d'éducation parentale, les parents continuent à démontrer un intérêt pour ces programmes (Schaefer, 1983 ; Sparling & Lowman, 1983). Selon Hammer et Turner (1985), cet intérêt peut être attribuable à plusieurs facteurs : (1) la publicité faite à l'efficacité à long terme de certains programmes d'intervention précoce (Lazar & Darlington, 1982); (2) des changements sociaux qui ont intensifié le stress chez les parents et entraîné des conséquences comme l'augmentation de la proportion de mères monoparentales, de mères qui travaillent ou encore de mères adolescentes; et (3) l'accroissement de l'intérêt porté aux problèmes de délinquance, de négligence et d'abus chez les enfants.

L'éducation parentale, tout comme d'autres composantes des soutiens familiaux, a été affectée par des coupures de fonds budgétaires du gouvernement fédéral aux États-Unis. Des programmes novateurs locaux et à faibles coûts furent initiés par des parents ou des agences de services pour répondre aux besoins de la communauté (Family Resource Coalition, 1982). De plus, l'intérêt grandissant porté à l'écologie de la famille fait en sorte que les programmes ont déplacé leur attention des enfants à la famille. La famille est vue comme un système dans un réseau social, dans un quartier et dans une large communauté (Weiss, 1983). Par conséquent, l'éducation parentale d'aujourd'hui est souvent incluse à l'intérieur d'une approche plus large pour aider la famille dans son contexte écologique. Finalement, une plus grande conscientisation des diversités individuelles et culturelles amène les programmes à se bâtir sur les forces de chaque famille.

Effets positifs liés à la formation parentale

Selon Lacharité et Daigneault (1997), la formation parentale est utile pour réduire plusieurs types de problèmes chez l'enfant dont les problèmes liés à la discipline et aux comportements dérangeants. De plus, elle serait utile pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle et augmenter la satisfaction que le parent tire de son rôle parental. Finalement, la formation parentale servirait également à diminuer l'état de stress, de tension, de frustration et de contrainte que le parent ressent dans l'exercice de son rôle parental en plus d'améliorer le lien entre le parent et l'enfant (Kagan, 1986).

La participation des parents aux formations en acquisition de nouvelles compétences est une forme de protection. En effet, elle favorise des comportements parentaux efficaces qui diminuent les chances que les enfants soient exposés à des situations malsaines diminuant ainsi les menaces de conséquences néfastes sur les enfants exposés à des facteurs de risque tels des problèmes de santé mentale et des problèmes comportementaux (Spoth & Redmond, 1995).

Il a également été remarqué que les programmes d'éducation destinés aux parents augmentent la réceptivité des enfants en bas âge au comportement des parents. Ces programmes augmentent aussi le rendement scolaire des enfants (Powell, 1986). Il est possible de constater des effets positifs immédiats sur le comportement d'attachement maternel, l'habileté des parents à lire les signaux de leurs enfants en bas âge (Gosselin, 2000), l'utilisation d'interactions langagières positives et bénéfiques à l'enfant, les attitudes éducatives ouvertes et flexibles et la sensibilisation au rôle d'éducateur (Powell, 1986). Des études portant sur des programmes populaires d'éducation pour les parents ont examiné des changements positifs d'attitudes chez les parents envers l'éducation des enfants (Powell, 1986).

Exemples de programmes d'habiletés parentales efficaces

Plusieurs programmes d'habiletés parentales utilisant diverses stratégies ont été évalués et reconnus comme étant efficaces selon l'atteinte des objectifs de départ. Quatre d'entre eux ont été choisis et seront présentés brièvement en raison de leur

similarité avec le programme « Ensemble pour le mieux » quant à leurs objectifs principaux, leurs orientations théoriques et leurs effets sur les parents et les enfants. Les programmes élaborés par Patterson, Reid, Jones et Conger (1975), Forehand et McMahon (1981), Lacharité et Daigneault (1997) et finalement le programme d'Eyberg et Boggs (1998) seront présentés.

Ces programmes ont été conçus avec des interventions inculquant aux parents des stratégies éducatives visant à diminuer la fréquence de comportements préoccupants pour eux chez leur enfant (soit les comportements pour lesquels les parents consultent le plus souvent ou recherchent le plus d'aide, notamment les problèmes de discipline et les difficultés à gérer les comportements de leur enfant) et, par conséquent, les interventions les plus susceptibles d'être utilisées à la fois dans une perspective de prévention universelle et de prévention ciblée (Vitaro & Gagnon, 2000, p. 148).

Le programme de Patterson et collaborateurs est un programme d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) qui vise la modification de l'interaction parent-enfant en s'adressant directement aux parents. Les bases théoriques du PEHP sont principalement celles du modèle de l'apprentissage social tel que le présente Bandura (1977) et celles de la théorie de l'attachement tel que Bowlby (1969, 1973, 1980) l'explique. Trois étapes importantes sont comprises dans le déroulement du PEHP : 1) la lecture de texte; 2) le travail individuel avec un thérapeute sur les stratégies éducatives; et 3) les séances de groupe. Les effets rapportés par l'évaluation du PEHP indiquent une diminution significative des comportements déviants chez les enfants, une augmentation de la capacité de résolution de problèmes chez les enfants ainsi qu'une augmentation des comportements prosociaux des enfants à la maison à la suite du programme.

Le programme de Forehand et McMahon est réservé aux mères. Il ne contient pas d'activités de groupes et ce sont les mêmes habiletés enseignées par le programme de Patterson. Les fondements théoriques s'appuient sur les principes de renforcements positifs et négatifs, soit ceux de l'apprentissage social de Bandura (1977). Un des objectifs est que les mères s'auto-renforcent afin d'encourager la persistance dans l'application des nouvelles habiletés parentales auprès de leur enfant en plus d'approfondir leurs connaissances en matière d'apprentissage social. Il comprend cinq à douze séances de 60 à 90 minutes où les mères acquièrent les compétences voulues et l'enfant, les comportements visés. Des périodes de jeux mère-enfant sont prévues, suivies de discussions portant sur les observations du thérapeute. Une période supplémentaire de jeu est également donnée pour appliquer les recommandations et des lectures sont suggérées aux mères entre les rencontres. Les effets de ce programme indiquent une augmentation des comportements positifs des mères (attention contingente) et une diminution des comportements négatifs (ordres inefficaces). De plus, les enfants obéissent mieux aux demandes formulées des mères qui, par conséquent, les renforcent davantage. Finalement, un effet significatif sur la relation conjugale est observé à la suite de la participation au programme ainsi qu'une diminution du stress perçue dans la relation parent-enfant.

Le programme Harmonie, évalué par Lacharité et Daigneault (1997), offre à des groupes de parents diverses activités visant la stimulation à l'efficacité parentale. Les fondements théoriques de ce programme sont principalement basés sur le

développement de l'enfant et le développement du leadership situationnel chez le parent. Ce programme propose une activité intensive de fin de semaine dans une base de plein-air intégrant les parents et leur enfant. Deux psychoéducateurs suivent chacune des familles. Trois objectifs sont visés : 1) accroître le sentiment de compétence parentale; 2) assurer un partage équitable de la responsabilité parentale entre les conjoints; 3) diminuer le degré de stress parental et plus précisément, le stress associé à la perception de difficultés chez l'enfant ciblé. Les effets du programme Harmonie ont été évalués à deux reprises, soit trois mois après l'intervention puis, six mois après. Les résultats indiquent que le programme a un impact significatif sur la réduction du stress parental et sur l'augmentation du sentiment de compétence parentale.

Le programme d'Eyberg est essentiellement individuel et a pour objectif de renforcer le lien d'attachement entre le parent et l'enfant. Les fondements conceptuels sont ceux de la théorie de l'attachement tel que le conçoit Bowlby (1969, 1973, 1980), ceux de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) ainsi que ceux de la théorie systémique de la famille de Bronfenbrenner (1986). Le programme favorise les interactions parent-enfant dans un contexte de situation de jeux. Deux phases distinctes sont présentes dans le programme : 1) interaction dirigée par l'enfant afin qu'il explore son environnement et qu'il reçoive une attention positive du parent; 2) l'interaction dirigée par le parent afin d'augmenter la connaissance de l'enfant par des observations et d'augmenter la fréquence de comportements prosociaux chez l'enfant. De plus, les parents apprennent des techniques de résolution de problèmes. Les résultats de

l'évaluation du programme montrent une interaction plus positive entre les enfants et les parents à la fin de l'intervention.

En conclusion, ces divers programmes ont un effet positif sur la qualité des interactions parent-enfant de même que sur le comportement des enfants. Cependant, les études montrent que ces programmes ne sont pas efficaces avec la totalité des enfants référés, sans toutefois évoquer les raisons de cette inefficacité. Néanmoins, l'évaluation de programme demeure une stratégie essentielle pour l'amélioration et la consolidation d'un programme afin de le rendre le plus efficace possible.

L'évaluation de programme d'éducation aux habiletés parentales

Matthews et Hudson (2001) affirment qu'il est commun dans cette société contemporaine pour les agences de services communautaires qu'une variété d'activités d'éducation et d'apprentissage soient offertes aux parents. De tels services ont fait ressortir chez les parents le besoin d'être soutenus dans des activités variant considérablement, allant des séances d'information sur différents sujets à des activités d'entraînement à des habiletés parentales.

Cependant, malgré la prolifération apparente des interventions sur les habiletés parentales recensées dans diverses études (Rogers-Weise, 1992; Serketich & Dumas, 1996; Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001), très peu d'entre elles ont évalué les effets qu'ont ces activités sur les familles impliquées. Ainsi, il reste une certaine responsabilité éthique à démontrer pour ces familles que le service offert a des

retombées positives. De plus, le service doit être en mesure de démontrer que les interventions ne causent aucun dommage aux familles. Aucun de ces effets ne peut être assumé et ne peut être assuré à moins qu'une évaluation des services soit effectuée. Ainsi, les différentes caractéristiques de programmes efficaces identifiées par Blanchet et al. (1993) deviennent un guide de référence pour les agences de services désireuses d'évaluer des activités faites auprès des parents. Par conséquent, ces diverses caractéristiques serviront à l'évaluation du programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» offert au CLSC de Hull.

D'après l'étude de Rogers-Weise (1992), au cours d'une période de 16 ans, soit entre 1975 et 1990, 148 études traitant d'éducation aux habiletés parentales ont été publiées dans 18 revues scientifiques différentes. Dans 41 % il s'agit d'études de cas et dans 59 %, il s'agit d'études réalisées auprès des groupes. Avant 1984, 68 % des études publiées sur l'éducation des habiletés parentales utilisaient une mesure de type comportemental comme variable dépendante contrairement à 83 % depuis 1984. De plus, avant 1984, un moins grand nombre d'études (60 %) utilisaient des méthodes multiples d'évaluation, en comparaison à 88 % après 1984. Depuis 1984, les données démontrent qu'il y a eu une augmentation des publications scientifiques en termes d'études évaluant les attitudes et les comportements parentaux à la suite d'un enseignement d'habiletés parentales quelconque, qu'il y a davantage d'études effectuées sur des groupes et que les méthodes d'évaluation utilisées sont plus diversifiées.

Une méta-analyse exhaustive couvrant une période de 25 ans, de 1976 à 2001, a été effectuée par Layzer, Goodson, Bernstein et Price (2001) qui ont évalué 260 programmes de soutien aux parents. Il est à noter que la base de données pour cette méta-analyse comportait, en plus des 260 programmes en question, 665 publications scientifiques sur ces programmes de soutien aux parents. Ce nombre important de publications de recherches indique clairement l'intérêt grandissant de la communauté scientifique, depuis la recension de Rogers-Weise (1992), à mieux cerner les effets ainsi que l'efficacité des programmes offerts aux parents. Cette méta-analyse conclut que les programmes offrant des services de soutien aux familles ont un faible impact à court terme. Toutefois, cet effet est statistiquement significatif au niveau du développement cognitif des enfants et de leurs performances scolaires, du développement social et affectif des enfants, de leur santé et de leur sécurité, sur les attitudes et connaissances des parents ainsi que de leurs comportements, du le fonctionnement familial, de la santé mentale des parents et des comportements à risque pour la santé et finalement du le bien-être économique. Les programmes qui ciblaient des enfants avec des besoins spécifiques sont les programmes ayant les résultats les plus efficaces auprès des enfants. Au contraire, les programmes qui utilisaient les visites à domicile comme principale méthode de travail avec les parents obtiennent les résultats les moins efficaces auprès des enfants. Finalement, les programmes qui ont obtenu le plus grand impact sur les parents sont ceux qui misaient sur le développement des habiletés parentales dont la confiance en soi, l'auto-responsabilisation (*empowerment*), la gestion familiale et l'éducation (Layzer et al., 2001). Toutefois, Dillon Goodson (2005) affirme que

l'efficacité des interventions de soutien aux parents pour le développement de leurs enfants demeure encore aujourd'hui un sujet de débat compte tenu de la difficulté à produire des changements à long terme chez les enfants en développement.

Powell (1986) affirme qu'il n'y a pas de preuves évidentes qu'un programme particulier d'habiletés parentales soit significativement plus efficace qu'un autre après l'analyse de 28 différents programmes d'habiletés parentales. Freeman (1975) avait auparavant constaté que les groupes de discussion non structurés étaient aussi efficaces que les groupes très structurés quand il s'agissait de modifier les attitudes maternelles. Cette affirmation porte à se questionner tant sur le contenu des programmes de groupe qui ont été évalués, que sur la manière dont l'évaluation a été menée. Voyons quels sont les critères habituellement pris en considération lors d'une évaluation de programme selon Blanchet et al. (1993).

Caractéristiques des programmes efficaces

Pour juger de l'efficacité d'un programme, il est nécessaire de vérifier si certaines caractéristiques particulières sont présentes. Ces caractéristiques ont été identifiées à l'aide de programmes qui ont déjà fait leurs preuves dans divers domaines d'intervention afin d'en ressortir certaines constantes.

La classification proposée par Blanchet et al. (1993) se présente sous quatre sections que l'on retrouve de façon détaillée dans le Tableau 1. La première section concerne les

caractéristiques de programmes efficaces en lien avec l'intervention elle-même (son contenu et son processus); la deuxième se concentre sur les caractéristiques liées au milieu d'intervention (qu'il s'agisse des populations cibles ou des organismes engagés dans l'intervention); la troisième s'attarde aux caractéristiques liées aux intervenants, tandis que la quatrième touche les caractéristiques liées aux interactions entre les intervenants et la population cible.

Tableau I

Caractéristiques des programmes efficaces (d'après Blanchet et al., 1993)

I. Caractéristiques liées à l'intervention	<i>Contenu</i>	<i>Thèmes de l'intervention</i>
	Pertinence de l'intervention	En lien avec les critères de prévalence d'un problème donné dans la population et les priorités locales
	Fondement scientifique établi	Lié aux bases théoriques vérifiées et à l'efficacité démontrée de l'intervention
	Précision des objectifs et des cibles	Lié à la compréhension approfondie de la problématique et de la population visée
	Qualité de l'évaluation	Dans le but de mieux juger de l'efficacité des interventions et en rapport aux coût-bénéfices
	<i>Processus</i>	<i>Caractéristiques dynamiques et interactives propres à l'intervention</i>
	Stratégies et méthodes d'intervention multiples et complémentaires	Lié à l'articulation planifiée des stratégies et méthodes permettant d'atteindre les objectifs du programme
	Continuité	Des activités du programme et stabilité du personnel
	Intensité	Investissement de temps et de ressources

Caractéristiques des programmes efficaces (d'après Blanchet et al., 1993) (suite)

1. Caractéristiques liées à l'intervention	Souplesse	Dans la structure du programme et adaptation à la diversité culturelle et aux besoins changeants des gens
	Durée	Lié au temps requis pour le développement et la mise en œuvre complète du programme
	Précocité	Le moment d'intervention par rapport à la problématique: plus l'intervention est précoce, plus elle est efficace
	Accessibilité	Programme offert au plus grand nombre de personne
	Planification à long terme	Planifier à l'avance sa dissémination dans d'autres contextes, sa survie, le responsable de la continuation
	Possibilité de généralisation à d'autres contextes	Répéter le programme dans un autre milieu
	Absence d'effets négatifs	Souvent imprévus
2. Caractéristiques liées au milieu d'intervention	<i>Population cible</i>	<i>Population générale, communauté ou sous-groupes particuliers de la population</i>
	Participation	Aux différentes étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme
	Intégration à la vie quotidienne	Programme intégré dans les lieux où les gens vivent, travaillent, étudient, se fréquentent ou se rencontrent déjà
	Mise à profit des transitions	Gens dans une certaine période de leur vie ou des sous-groupes d'individus avec des caractéristiques communes
	Consolidation des réseaux de soutien	Renforcement du soutien naturel que l'on retrouve dans la famille, l'école ou la communauté
	Attrait pour usagers	Offrir des moyens de changement aux gens et de prise en charge de leurs conditions correspondant étroitement à leurs valeurs
	<i>Organisme(s) responsable(s)</i>	<i>Celui qui plante le programme</i>

Caractéristiques des programmes efficaces (d'après Blanchet et al., 1993) (suite)

2. Caractéristiques liées au milieu d'intervention	Utilisation optimale des ressources existantes	Réorganisation et garantie d'un soutien administratif efficace où les acteurs clés sont motivés et collaborent
	Soutien administratif	Les intervenants ont le soutien financier et moral en plus de la complicité de l'administrateur dans leurs actions
3. Caractéristiques liées aux intervenants	Compétence	Du personnel bien formé, bien encadré et stable
	Ouverture aux aspects contextuels et environnementaux	Fait appel aux dimensions proprement écologique ou systémique des interventions, soit les interactions entre les individus et leur contexte de vie
	Sensibilité à l'égard de la diversité sociale et culturelle	Implique la nécessité d'une analyse des besoins et des valeurs, des croyances et des normes qui dominent dans une sous-culture donnée
	Engagement communautaire	Capacité des intervenants à s'engager dans la communauté pour obtenir le respect et la participation de la population cible
	Capacité de travailler en équipe multidisciplinaire	Posséder des qualités personnelles et professionnelles nécessaires à l'accomplissement de nombreuses tâches dont se soumettre à l'encadrement, aux échanges entre intervenants ou au processus de formation nécessaire. le personnel doit également faire preuve d'autonomie tout en reconnaissant l'apport des autres membres de l'équipe
4. Caractéristiques liées aux interactions entre les intervenants et les populations cibles	Liens de confiance réciproque	Entre les intervenants et la population cible où les intervenants tentent d'offrir des interventions personnalisées, une grande disponibilité, une ouverture et une tolérance
	Accent sur les compétences et le pouvoir d'action	Correspond au mouvement contemporain connu sous le nom d' <i>empowerment</i>
	Respect des valeurs et des attitudes	Des personnes visées par l'intervention
	Partenariat	Concertation des ressources formelles et informelles

Globalement, ce tableau comprend 30 critères différents qui caractérisent les programmes efficaces. Ces critères sont utiles à l'évaluation de programme permettant ainsi d'examiner minutieusement les objectifs du programme afin de déterminer leur acceptation sociale, la fiabilité culturelle ainsi que leurs fondements scientifiques. Il est essentiel de savoir si un programme d'habiletés parentales amène des changements dans les comportements des parents ou des enfants qui correspondent aux objectifs du programme. Les critères de Blanchet et al. (1993) permettent cette analyse du contenu de programme en plus d'amener une évaluation du processus et des méthodes proposées par le programme pour favoriser ses nouvelles habiletés. Cette liste de critères est complète puisqu'elle suggère plusieurs pistes d'analyse dont celles reliées au milieu d'intervention, aux intervenants ainsi qu'aux interactions entre les intervenants et les participants au programme. En conclusion, l'utilisation de cette méthode d'évaluation contribue à l'amélioration continue de la qualité des programmes.

Le programme «Ensemble pour le mieux»

«Ensemble pour le mieux» est le programme d'habiletés parentales, qui sera évalué dans le présent essai. Ce programme est conçu pour soutenir les parents dans leur rôle parental, et ce, dans leurs rapports quotidiens avec leurs enfants à travers les événements inattendus dans le développement de ces derniers. Ce programme éducatif, offert en groupe, vise à informer les parents sur le cheminement physique, cognitif, affectif et social que tout enfant doit parcourir pour se développer sainement. Ce programme ne prétend pas régler toutes les difficultés que rencontrent les parents d'enfants de la naissance à 12 ans, mais souhaite

plutôt apporter un éclairage nouveau à la réalité quotidienne de la famille souvent prise dans une dynamique insatisfaisante.

Selon la philosophie du programme, il est clair que les parents sont les mieux placés pour répondre adéquatement à une situation difficile puisqu'ils sont les personnes les plus significatives aux yeux de leurs enfants, qu'ils sont les premiers responsables de leurs enfants et que c'est à partir de leur vécu dans la relation qu'ils peuvent apporter la solution la plus adéquate pour tous. L'art d'être parent ne peut se développer qu'avec l'expérience.

Ainsi, le programme cherche davantage à mettre les parents en action que dans un rôle passif de récepteur. Diverses opportunités d'échanger sur leur vécu avec leurs enfants sont créées. En plus d'informer, d'échanger et d'éduquer sur les étapes importantes dans le développement de l'enfant, le programme souhaite équiper le parent à mieux contribuer à l'autonomie de son enfant et à son bien-être. Finalement, le programme vise également à fournir l'occasion d'apaiser des inquiétudes, de sortir de l'isolement, d'être plus satisfait de la relation parent-enfant et de constater que cette tâche est universelle, ainsi que les difficultés qui s'y rattachent.

Historique du programme «Ensemble pour le mieux»

Tel que mentionné précédemment, le programme «Ensemble pour le mieux» a été créé pour le CLSC de Hull, en mai 1993 par M. Yves Létourneau, psychoéducateur. Notons que M. Létourneau intervenait, à cette époque, majoritairement dans les quartiers les

plus pauvres de Hull, notamment dans le quartier Jean-Dallaire. Ce programme a pris naissance en réponse à un besoin criant d'aide de la part de plusieurs parents. Ces derniers étaient malheureusement en attente de services qui tardaient, compte tenu du nombre élevé de demandes d'aide. En effet, il y avait un manque notoire de personnes-ressources compétentes pour intervenir de façon individuelle. Par conséquent, M. Létourneau a pris l'initiative de concevoir un programme de groupe venant en aide aux parents, afin d'alléger le fardeau des intervenants, de diminuer la taille de la liste d'attente et d'exploiter toute l'efficacité et la force d'une approche de groupe. Pour y parvenir, il est allé dans les maisons de quartiers qui accueillent les familles de la communauté dans le cadre de certaines activités et d'animations afin d'identifier le type de clientèle et de cibler les besoins des parents. Ainsi, par de petites activités récréatives ou encore par des fêtes de quartier, il a pris le temps de créer un lien de confiance avec les parents qui ont commencé à lui dévoiler les différentes problématiques vécues à la maison avec leurs enfants. Cette manière de recueillir de l'information, à partir même des milieux de vie des gens, a permis à M. Létourneau d'avoir une perception beaucoup plus proche de leur réalité quotidienne en plus de lui permettre de prendre conscience de certains non-dits pertinents à l'élaboration du programme.

Précisons que le programme «Ensemble pour le mieux» fut enrichi et coloré par toute l'expérience passée de son fondateur. M. Létourneau a notamment suivi un programme de deuxième cycle universitaire en gestion et développement des organisations et a travaillé pendant quinze ans dans un centre de réadaptation pour jeunes en difficulté et

pendant cinq ans comme cadre conseil dans un centre d'accueil pour jeunes. Rappelons que l'approche préconisée auprès des jeunes dans ce milieu se basait beaucoup sur la reprise du pouvoir et une mise en action par ces derniers grâce au concept d'*empowerment* de Dunst et Paget (1991), traduit en français par le mot appropriation. Il a repris ce même concept pour la création du programme au CLSC de Hull.

L'application du programme, à ses débuts, fut très rigoureuse. En effet, le programme était présenté de façon très structurée afin que toute l'information soit communiquée et que l'enseignement aux parents soit assuré. Avec le temps, l'application du programme s'est considérablement assouplie. M. Létourneau a réalisé qu'il y a davantage d'interventions et d'interactions basées sur des questionnements ou besoins spécifiques provenant des parents. Ainsi, leur collaboration est encouragée dans le groupe conformément au concept d'*empowerment* ci-haut mentionné. Le programme s'est donc amélioré avec le temps grâce à l'apport plus ou moins considérable des différents intervenants qui ont coanimé avec lui à divers moments. Par exemple, depuis son implantation en juillet 1997, lorsque Mme France Baril, travailleuse sociale au CLSC, a pris le temps de repérer un répertoire de divers exercices relatifs aux différents thèmes du programme en plus de colliger une liste de références bibliographiques pertinentes.

Mission ou mandat de l'organisme qui gère le programme

Le CLSC de Hull est une corporation publique au sens du Code civil, créée par la Loi sur les services de santé et les services sociaux. Sa mission se trouve définie à l'article 80

de la Loi sur les services de santé et les services sociaux, loi en vigueur depuis le 1^{er} septembre 1993 et citée par Colin (2004) :

La mission d'un centre local de services communautaires est d'offrir en première ligne des services de santé et des services sociaux courants et, à la population du territoire qu'il dessert, des services de santé et des services sociaux de nature préventive ou curative, de réadaptation ou de réinsertion.

À cette fin, l'établissement qui exploite un tel centre s'assure que les personnes qui requièrent de tels services pour elles-mêmes ou pour leurs familles, soient rejointes, que leurs besoins soient évalués et que les services requis leur soient offerts à l'intérieur de ses installations ou dans leur milieu de vie, à l'école, au travail ou à domicile ou, si nécessaire, s'assure qu'elles soient dirigées vers les centres, les organismes ou les personnes les plus aptes à leur venir en aide.

La mission d'un tel centre est également de réaliser des activités de santé publique sur son territoire, conformément aux dispositions prévues dans la Loi sur la santé publique (p.190).

Cette mission se réalise sans aucune distinction ou préférence fondée sur l'âge, la race, la couleur, le sexe, la religion, la langue, l'ascendance nationale, l'origine sociale, l'orientation sexuelle, les mœurs ou les convictions politiques de la personne ou des membres de la famille qui demandent des services au CLSC de Hull. Toutefois, en raison des caractéristiques sociodémographiques des familles vivant sur un territoire et des inégalités tant sociales qu'au plan de la santé de certains groupes de la population, certaines clientèles peuvent recevoir un niveau plus intense de services.

Soulignons que le programme d'habiletés parentales offert n'est pas subventionné par le gouvernement de façon particulière, c'est-à-dire avec des enveloppes d'argent particulières où le financement du programme dépend de l'atteinte d'objectifs spécifiques. Le budget du programme provient plutôt de l'établissement même, qui est un choix organisationnel pour

répondre au mandat donné par le Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS). Ainsi, le MSSS fournit des lignes directrices concernant l'aide à apporter aux parents ayant des difficultés avec leur enfant. Par conséquent, le programme «Ensemble pour le mieux» a été créé en respectant ces lignes directrices afin qu'ils développent et consolident leurs compétences parentales. Le MSSS spécifie également que les parents doivent bénéficier d'un soutien dans l'accomplissement de leurs différents rôles, en plus d'avoir des opportunités d'intégration et de participation sociale, dans une gamme de services sociaux.

Les buts et objectifs du programme

Le but du programme «Ensemble pour le mieux» est de permettre aux parents d'enfants, de la naissance à 12 ans, d'accroître leurs compétences parentales pour améliorer les relations parent-enfant. Trois types d'objectifs sont inclus dans ce programme afin d'atteindre ce but. Le premier objectif est d'ordre cognitif (se référant au savoir). Il s'agit d'améliorer les connaissances liées au développement de l'enfant. Le deuxième objectif est d'ordre affectif (se référant au savoir-être). Il inclut le fait de développer la prise de conscience de certaines attitudes, de consolider le rôle éducatif et de développer l'aide mutuelle entre les parents. Enfin, des objectifs d'ordre comportemental (se référant au savoir-faire) visent à développer des habiletés de communication, à maîtriser une méthode de résolution de conflits et à se réapproprier son rôle parental.

La logique de l'intervention du programme

Les trois grands principes qui sont retenus au sein du programme et qui sous-tendent la logique des interventions, des commentaires et des enseignements sont les suivants :

a) l'enfant est une personne à part entière; b) les parents sont les premiers responsables des soins à donner à leurs enfants; c) le milieu est agent essentiel au développement (Létourneau, 1997).

a) L'enfant est une personne à part entière. On reconnaît que l'enfant est en développement, qu'il a des droits, qu'il est le premier concerné par tout ce qui lui arrive dans sa vie, et ce, compte tenu de son âge, de son niveau de développement, de ses caractéristiques personnelles et de sa situation particulière. Quotidiennement, il évolue, se développe et des changements plus ou moins importants s'opèrent dans sa vie. Il est quasi inévitable qu'au cours de ce processus de développement inhérent à la vie, des périodes soient plus difficiles et affectent l'enfant. On constate que c'est dans ces moments précis que les enfants ont besoin d'être accueillis par leur milieu, encouragés et compris pour poursuivre leur plein cheminement.

On insiste dans le programme sur le fait que chaque enfant a son histoire et qu'il a vécu des événements particuliers qui le différencient des autres membres de sa famille. À ce titre, on considère que chaque enfant est unique. Ainsi, l'enfant a le droit de se prononcer sur ses choix et on doit les respecter et les considérer dans la mesure du possible.

On invite alors les parents à croire aux capacités des enfants à se développer et à leurs propres capacités à les accompagner dans leur évolution.

b) Les parents sont les premiers responsables des soins à donner à leurs enfants. La responsabilité de garder, surveiller, éduquer, nourrir et entretenir un enfant revient en premier lieu aux parents. Par l'ensemble de ces soins accordés, l'enfant va développer une relation particulière d'attachement avec ses parents. Cet attachement se développant de façon quasi exclusive dans les premières années de la vie d'un enfant va demeurer le plus important. Cette élection particulière s'apparente à une hiérarchie dans la multitude d'attachements qu'établit l'enfant (Bowlby, 1969). Les observations faites auprès des enfants ont démontré qu'il n'y a d'évolution possible que si le lien émotif établi avec une personne significative est minimalement sauvegardé. Les parents jouent alors un rôle déterminant et irremplaçable dans le développement et l'épanouissement de leur enfant, car c'est habituellement avec eux que les relations s'établissent et sont les plus riches.

Ainsi :

« parce que les parents sont les premiers et les plus importants agents de socialisation de leur enfant, les programmes d'entraînement aux habiletés parentales reposent sur l'hypothèse générale qu'en apprenant à gérer plus efficacement les comportements de leur enfant les parents améliorent du même coup la qualité de leur relation avec celui-ci, ce qui devrait se traduire également par une amélioration des comportements de l'enfant » (Vitaro & Gagnon, 2000, p.142).

c) Le milieu est un agent essentiel du développement. La documentation portant sur le développement de l'individu mentionne que ce même développement est le produit de

l'interaction de l'enfant avec son milieu. Le milieu physique et social va guider et conditionner les réactions de l'enfant (Cloutier & Renaud, 1990). C'est donc par des échanges constants avec son milieu que l'enfant fait les apprentissages nécessaires pour acquérir son autonomie. Ainsi, il devient important au sein du programme d'habiletés parentales de se pencher sur le type de milieu dans lequel vit l'enfant.

Les orientations théoriques du programme d'habiletés parentales

Le programme expérimenté au CLSC de Hull est basé sur une approche éclectique qui se reflète dans les activités et la démarche proposée. Cependant, trois principaux modèles conceptuels correspondent aux théories fondatrices du programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» soit; a) la théorie systémique de la famille; b) le modèle de l'apprentissage social et; c) la théorie de l'attachement.

La théorie des systèmes de Von Bertalanffy (1973) affirme que c'est un ensemble d'éléments interdépendants, c'est-à-dire liés entre eux par des relations telles que, si l'une est modifiée, les autres le seront aussi et que, par conséquent, tout l'ensemble est transformé. Sachant que les conduites parentales sont des prédicteurs précoces du fonctionnement ultérieur des enfants tant au niveau des habiletés sociales, qu'au niveau affectif, ainsi qu'au niveau du développement cognitif, il est très pertinent de cibler les parents comme moteur de changement et d'amélioration des situations des enfants vivant une problématique (Gosselin, 2000). Ainsi, le programme a été développé, tant sur le plan conceptuel que clinique, en se basant sur la théorie systémique de la famille

qui affirme que les difficultés surviennent dans le cadre de la relation parents-enfant. La famille étant perçue comme un système qui cherche à maintenir son homéostasie, les comportements atypiques ou dérangeants des enfants seraient perpétués tant par les parents que par celui-ci (Bronfenbrenner, 1986). Ainsi, lors des rencontres d'habiletés parentales, l'évaluation de la problématique tient non seulement compte des comportements de l'enfant en question, mais aussi de l'ensemble de la vie du système familial, soit qu'il s'agisse des comportements des gens qui la composent, de la relation de couple ainsi que des interactions au sein de la fratrie.

Selon le modèle de l'apprentissage social de Bandura (1977), les interactions avec les personnes significatives sont un contexte d'apprentissage de comportements. L'enfant évoluant principalement avec les parents, il apprend beaucoup de ces derniers par observations directes des comportements et des conséquences qui leur sont associées (Vitaro & Gagnon, 2000). Ainsi, on peut dire que la famille est en quelque sorte la première société naturelle où l'enfant apprend, au fil du temps, à socialiser au sein de sa famille à travers les échanges parent-enfant. En accord avec ce modèle de l'apprentissage social, le parent est vu comme ayant besoin d'acquérir des connaissances, des habiletés et de développer sa compétence parentale. De plus, le modèle favorise l'ajustement de certains comportements afin d'éviter une détérioration de la relation parent-enfant en plus d'utiliser le renforcement positif pour les comportements souhaités et l'ignorance ou le retrait pour les comportements non souhaités. L'exploration et l'identification des moyens d'action amènent les participants à transférer leurs acquis dans des situations éducatives vécues dans

le quotidien. Une attention particulière est portée aux parents dans le programme afin qu'ils prennent conscience des interprétations du comportement de leur enfant qui influencent leurs propres réactions face à ceux-ci.

De plus, tout au long du programme d'habiletés parentales, une attention particulière est mise sur l'amélioration du lien et de la relation parent-enfant. Ainsi, la théorie de l'attachement devient la toile de fond du programme d'habiletés parentales et un repère précieux dans l'analyse des situations rapportées par les parents. «La théorie de l'attachement élaborée par Bowlby (1969, 1973, 1980) met en évidence l'importance du lien émotionnel qui se développe entre un enfant et sa mère pour orienter le développement affectif, cognitif et social du jeune enfant» (Gosselin, 2000, p.104). Les systèmes d'attachement positif et de soins parentaux répondent à la même fonction : protection et sécurité. D'une part, l'attachement permet à l'enfant de recevoir la protection de son parent dans un nouvel environnement qui peut comporter certains dangers et, d'autre part, d'obtenir réconfort, amour et encouragement pour explorer son environnement en toute sécurité et ainsi développer davantage d'habiletés. Au plan affectif, plus une mère répond adéquatement aux besoins de protection ou de réconfort manifestés par l'enfant, plus le lien d'attachement sera fort. Ce lien d'attachement comprend trois éléments; un Soi, l'Autre et la relation Soi-Autre (Sroufe, 1988). Ces éléments sont constamment explorés avec les parents lors des moments d'échanges avec eux et mis en contexte; une analyse et un recadrage des situations sont effectués afin de

faire prendre conscience aux parents des besoins de leurs enfants, de leur vécu émotif et de leur rôle à travers ses besoins.

L'ensemble de la démarche d'apprentissage suit une séquence logique pour en arriver à atteindre un but commun: améliorer la relation parent-enfant. Le modèle prévoit des exercices didactiques, des expériences à vivre à la maison, le tout, supporté par différentes lectures afin de rendre l'apprentissage plus concret.

Les divers rôles de l'intervenant

L'intervenant qui anime joue un rôle important dans le programme car il participe, sur divers plans, à la vie et au travail de groupe. Ainsi, il est appelé à bien saisir les problèmes des participants, leurs besoins et leurs ressources tout en cernant la façon qu'ils ont de faire face à leurs difficultés. Autrement dit, il doit arriver à faire un diagnostic social.

L'intervenant de groupe :

« contribue au processus de groupe par les multiples rôles qu'il assume: il prépare la composition du groupe, organise son travail, apporte des suggestions et des informations, il permet la confrontation et assure le soutien des membres et facilite la communication » (Heap, 1987, p.30).

De plus, les intervenants qui animent sont chargés de stimuler la recherche de ce qui est commun afin de le faire ressortir et d'aider les participants à constater les gains qu'ils peuvent retirer dans le groupe. Le rôle de facilitateur est de favoriser le processus de groupe pour que la structure et l'ambiance émotionnelle soient maintenues à un niveau de confort acceptable afin que le groupe puisse continuer à fonctionner adéquatement (Létourneau,

1997). Les intervenants doivent ainsi être attentifs pour bien choisir le moment de leurs interventions ou encore ceux où il est préférable de laisser le processus suivre son cours. Le groupe agit comme catalyseur de changements et favorise l'entraide, l'exploration et l'identification de moyens d'actions, en plus d'activer des échanges sur le vécu commun des participants.

Ayant comme fondateur du groupe une personne formée en psychoéducation, le programme est, de toute évidence, influencé par cette profession et l'intervenant exerce ici un rôle bien spécifique, tout en étant complémentaire aux autres rôles présentés précédemment. Le rôle d'enseignant est privilégié pour l'acquisition de connaissances sur la problématique, en plus de thématiques traitées et de l'apprentissage d'habiletés parentales.

Le programme a été conçu de sorte que les intervenants doivent absolument être à l'écoute des expériences, du vécu des répondants, des termes et des expressions que les parents emploient puisque ces éléments importants sont repris et intégrés dans l'enseignement ou lors d'exemples pertinents à la matière présentée. C'est une façon de faire qui favorise l'intégration du parent au groupe, qui lui démontre une considération tout en soulignant son unicité et qui fait ressortir ses expériences différentes des autres tout en les reliant à des inquiétudes similaires. Chacun apprend de ses propres expériences, mais aussi des expériences des autres, surtout si le groupe possède beaucoup de choses en commun. C'est pourquoi le partage d'idées et d'expériences constitue un aspect essentiel de l'éducation des parents.

L'animateur guide le groupe afin que tous les parents aient une chance égale d'échanger sur leur vécu. Ainsi, l'animateur doit reconnaître le parent plus silencieux et lui offrir l'occasion de prendre sa place dans le groupe. De même, il est important de mieux encadrer le parent bavard qui coupe la parole aux autres. L'animateur est invité à créer des activités d'apprentissage qui permettent aux parents de comprendre leurs situations et de résoudre quelques problèmes personnels. À l'aide d'articles et de questionnaires provenant de revues traitant d'un thème vécu par les parents, de jeux de rôles, d'activités de réflexion en sous-groupe, un meilleur climat sera créé rapprochant davantage les parents, encourageant l'entraide et le soutien mutuel (Létourneau, 1997). Il est également recommandé d'aller chercher des réponses auprès d'autres parents dans le groupe ou de leur demander un résumé des discussions précédentes. Ainsi, un respect de l'expérience et de l'expertise de tous les membres du groupe est démontré. Par la même occasion, une confirmation aux parents de leurs capacités de s'aider en s'entraidant est effectuée et permet de leur donner une meilleure confiance en eux.

Ressources humaines

Dans ce type de rencontre, il est recommandé de faire appel à une co-animation où les rôles de chacun sont bien définis. Habituellement, il y a deux animateurs, un qui parle et l'autre qui observe et ceci, à tour de rôle. Ce fonctionnement permet d'offrir aux membres du groupe l'opportunité de s'ouvrir à la personne avec qui ils ont le plus d'affinités. De plus, si une personne dans le groupe se désorganise, un animateur peut

l'inviter à une discussion individuelle si nécessaire pendant que l'autre anime. Notons que dans l'histoire du programme, il n'y a pas toujours eu de co-animateur pour les groupes et que cela dépend des professionnels disponibles au cours de l'année et de certains choix administratifs.

Le responsable du groupe est M. Yves Létourneau, psychoéducateur, fondateur du programme. Il est la personne ressource qui a le plus d'ancienneté dans l'animation du programme. Les responsabilités liées à la préparation du groupe et aux ressources matérielles sont partagées entre M. Létourneau et la personne qui co-anime (ouverture de dossier, rédaction de notes, photocopie, café). Durant l'année, la co-animation s'est faite habituellement avec madame Nathalie Morin, psycho-éducatrice pour les groupes s'offrant le jour et avec madame Patricia Cham, en tant qu'interne en psychologie, pour les groupes s'offrant le soir.

La co-animation requiert une discussion entre animateurs d'un minimum de 30 minutes (distribution des tâches et contenu théorique et orientation clinique selon les objectifs de chacun) avant chaque groupe. Aucune formation officielle n'est prévue lors de la co-animation. M. Létourneau reste toutefois disponible pour des discussions et échanges sur le matériel et sur le processus de groupe. Il est intéressant de souligner que l'interprétation et la compréhension du processus varient toujours selon l'animateur et les problématiques apportées par les parents.

Clientèle ciblée par le programme et critères d'exclusion

La clientèle visée par le programme est constituée par les parents résidants de la ville de Hull qui ont des enfants de la naissance à 12 ans. Plus particulièrement, il s'agit de parents de milieux défavorisés, qui vivent de l'isolement ou qui se sentent dépassés, se questionnent et qui sont momentanément sans issue dans la recherche de solutions pour retrouver une harmonie avec leur enfant. La promotion du programme se fait par le biais des CLSC, soit par des références internes, à la suite des contacts à l'accueil social, par le bouche à oreille des parents qui ont déjà suivi le groupe, par références du Centre jeunesse ou par une ordonnance de la Cour.

Le groupe se compose d'un minimum de six personnes et d'un maximum de douze personnes. Le groupe commence quand il y a un nombre suffisant de participants. Habituellement, il y a toujours plus de femmes que d'hommes participants, mais il y a au moins un à deux hommes par groupe. La forme du groupe est fermée, c'est-à-dire un groupe dont les participants débutent et terminent ensemble.

L'adhésion de chaque parent au programme doit être volontaire et motivée, afin de disposer chaque parent à comprendre les objectifs du programme. En même temps, il est nécessaire de s'assurer que les parents qui ont manifesté le désir de recevoir une telle forme d'aide assistent à toutes les rencontres prévues. Les absences répétées ou intermittentes de la part des mêmes personnes, ou de personnes différentes, interfèrent avec l'établissement d'une démarche de réflexion qui soit authentiquement de groupe.

L'accès au groupe est refusé à un parent qui n'a pas de contact actuel avec l'enfant avec lequel il a le sentiment d'avoir plus de difficultés ou pour lequel il souhaite améliorer ses habiletés parentales. L'accès est également refusé aux personnes étant présentement en milieu carcéral.

Descriptions des rencontres

La formule retenue est une rencontre par semaine d'une durée de deux heures, pour six rencontres au total durant lesquelles un thème différent sera abordé. Le type de rencontre proposé est issu de l'expérience en milieu CLSC. Ainsi, la formule proposée peut et doit être adaptée aux parents, aux animateurs et au milieu dans lequel elle est présentée. Les rencontres sont organisées en considérant les besoins et la disponibilité des parents.

La première partie de la rencontre est la présentation du thème. Le temps alloué à la présentation du thème ne doit pas excéder un tiers de la rencontre. L'objectif de cette partie de la rencontre est d'éclaircir ou de raffiner certaines notions de réflexion et de modèles explicatifs afin d'obtenir une meilleure connaissance et objectivité chez les parents et de favoriser l'utilisation d'outils relationnels entre parent et enfant.

Les deux autres tiers de la rencontre sont réservés à la discussion, à la réalisation d'exercices, à l'échange entre les parents, au visionnement de vidéocassettes et à des réflexions pratiques pour une démarche personnalisée. Ainsi, les rencontres peuvent être

qualifiées comme étant semi-structurées. Les thèmes des rencontres sont liés les uns aux autres et chacun d'eux constitue une invitation à améliorer les habiletés parentales;

- La présentation du programme constitue le premier thème abordé. Il s'agit d'établir un premier contact avec les participants, que chacun puisse exprimer ses attentes et ses motivations personnelles, ainsi que de se familiariser avec la démarche proposée.
- Le deuxième thème porte sur ce que signifie «Être un bon parent». Le fait de permettre aux parents d'exprimer leurs perceptions d'un parent idéal, de les sensibiliser à l'importance de mieux se connaître, ainsi que de reconnaître leurs attitudes et leurs comportements constituent des stratégies afin d'arriver à être un meilleur parent.
- Le développement de la naissance à douze ans est abordé dans la troisième rencontre. Il s'agit de sensibiliser les parents aux différents stades de développement et de leur permettre d'établir des liens avec leurs enfants, ceci permettant ainsi une meilleure compréhension de leur propre situation.
- Lors de la quatrième rencontre, les parents sont amenés à reconnaître les besoins des enfants sans renoncer à leurs besoins d'adultes. Il s'agit alors pour le parent de prendre conscience de ses besoins et de ceux de l'enfant.
- Le thème de la cinquième rencontre est d'essayer de rejoindre et de comprendre les enfants à travers leurs luttes, leurs difficultés, leurs réactions et leurs

comportements en tenant compte du fait que la communication efficace est la source des résolutions de conflits.

- Enfin, la discipline constitue le thème abordé lors de la dernière rencontre. Les parents doivent évaluer les conséquences et les impacts de la discipline, ainsi qu'amorcer une réflexion, en plus de trouver de nouvelles façons d'interagir avec l'enfant.

Le déroulement d'une rencontre peut varier sensiblement selon le thème abordé. Cependant, il y a une régularité dans ce processus pour que les parents n'aient pas à s'adapter d'une rencontre à l'autre. La description d'une rencontre type est présentée dans l'Appendice A.

Objectifs

Le programme «Ensemble pour le mieux» est implanté au CLSC de Hull depuis 1993. Il n'a jamais fait l'objet d'une évaluation formelle. Il est nécessaire de réaliser cette évaluation pour pouvoir témoigner de son efficacité, cibler les changements chez les participantes, s'assurer de l'absence d'effets négatifs et formuler des pistes d'amélioration, s'il y a lieu, afin de maximiser les bénéfices et minimiser les inconvénients. Ainsi, en se basant sur les recommandations de Blanchet et al. (1993) la question de recherche qui guide ce travail est la suivante : Est-ce que le programme «Ensemble pour le mieux», est efficace en fonction des critères de programmes efficaces et en fonction de l'expérience des participants au programme?

Méthode

Participants

La phase préparatoire

Cette phase se situe avant le début des rencontres avec les parents et permet de planifier et d'organiser l'intervention de groupe. Doivent être considérés, lors de la préparation de l'intervention de groupe, différents facteurs dont le recrutement de parents engagés, les meilleures dates pour débiter le groupe et les disponibilités des parents. Bien que le programme réponde à une demande et à des besoins largement reconnus au sein du CLSC, il arrive qu'un nombre insuffisant de participants se présente aux ateliers, ce qui a pour conséquence de rendre difficile la réalisation de l'activité de groupe. Ainsi, pour le groupe à l'étude dans cet essai, la date convenue pour débiter les rencontres hebdomadaires a été du 23 mars 2005 jusqu'au 27 avril 2005 de 18h30 à 20h30. Une entente a été conclue avec M. Létourneau, vu le contexte de la recherche, afin que je sois la seule personne responsable pour contacter les futurs membres du groupe afin de confirmer leur intérêt à participer ainsi que leur disponibilité. Il est à noter que la liste d'attente de parents désireux de participer au groupe est gérée à partir de la date d'entrée des demandes.

Recrutement des membres

Le programme d'habiletés parentales répond à une clientèle aux prises avec des situations éducatives précaires. L'accès au programme peut se faire de deux façons : soit le

client prend l'initiative de la demande de service, soit on a recours à une intervention proactive (quartiers, écoles, organismes communautaires, référence interne) tel que mentionné précédemment.

Afin d'amener un nombre suffisant de personnes à s'engager dans une démarche de groupe, une structure selon trois étapes précises est appliquée. Les étapes employées dans ce programme sont les suivantes: a) le repérage des membres potentiels; b) le contact pré-groupe; et c) le contrat préliminaire.

a) Le repérage des membres potentiels. Le repérage des participants se fait par des références internes, les intervenants de ces derniers vont remplir un formulaire d'inscription qu'ils nous font parvenir. Le repérage se fait également de façon proactive, soit par le contact direct, à l'aide de publicité et par le bouche-à-oreille. Notons que le contact direct est la méthode la plus efficace pour rejoindre un plus grand nombre de participants et la plus motivante pour les parents. Nous entendons par contact direct les liens tissés à travers les actions proactives dans le milieu. La publicité fait référence à l'information divulguée dans les organismes communautaires, les établissements publics et les associations de quartiers, soit par des dépliants, contacts privilégiés ou par le biais de différentes activités. Lors d'un contact direct, le formulaire d'inscription est alors complété par l'un des animateurs du groupe au téléphone. Cette inscription fait alors partie de ce qu'on appelle l'étape du contact pré-groupe décrite ultérieurement. Pour ce groupe, seuls deux formulaires ont été complétés par téléphone pour des parents dont un qui avait entendu parler du groupe par une amie qui venait de suivre le programme quelques semaines

auparavant. Quant à l'autre, il avait déjà suivi le programme quelques années auparavant pour son fils aîné. Il avait contacté directement le responsable du groupe, M. Létourneau, afin d'inscrire son nom sur la liste d'attente pour le prochain groupe à venir. Les autres parents sur la liste de noms à contacter provenaient de références internes (deux de l'accueil social, un de l'équipe Famille-Enfance-Jeunesse et deux du secteur adulte). Ils avaient déjà complété, avec leur référent, le formulaire d'inscription présenté à l'Appendice B.

b) Le contact pré-groupe. Cette étape peut exceptionnellement se concrétiser dans le cadre d'une rencontre individuelle mais se fait généralement par un contact téléphonique. Pour l'étude, tous les contacts ont été effectués par téléphone. L'appel dure entre 10 à 30 minutes selon la loquacité et l'intensité des problématiques rapportées par les parents. La durée de l'appel téléphonique varie également si le formulaire d'inscription est déjà rempli ou non. Cette activité est réalisée auprès de tous les membres potentiels afin d'évaluer leurs désirs, leurs besoins et leurs capacités à se joindre au groupe. Une petite vérification est faite quant aux difficultés pouvant survenir concernant leur participation au groupe afin de maximiser leur présence en prévoyant des moyens pour contrer leurs empêchements. Par exemple, nous vérifions s'ils pensent avoir des difficultés à trouver une gardienne ou à se trouver un moyen de locomotion pour se rendre au CLSC. Dans certain cas, nous offrons des billets d'autobus pour faciliter leur déplacement jusqu'au CLSC. De plus, on explique le but du groupe et on y présente son fonctionnement. Cet échange amène les membres potentiels à mieux situer leurs besoins et leurs attentes par

rapport à ce qui leur est offert. Pour ce groupe à l'étude, tous avaient des conditions favorisant leur participation au groupe (transport, gardienne, temps).

c) Le contrat préliminaire. Il consiste en une entente écrite incluse dans le formulaire d'inscription, lors du contact pré-groupe, entre l'intervenant et chacun des membres, spécifiant ce sur quoi la personne s'engage à travailler dans le cadre du groupe. À cet égard, l'entente favorise l'engagement en contribuant à surmonter la résistance à s'engager dans un groupe sans connaître tous les aspects et les aboutissements de cette expérience. Soulignons que la sélection des participants se base sur la date de la demande inscrite sur le formulaire d'inscription ainsi que sur l'urgence décrite sur cette demande.

Description des participantes à l'étude

À la suite du contact pré-groupe, dix participantes se sont engagées à venir suivre les sessions de groupe sur les habiletés parentales. Deux d'entre elles ne se sont jamais présentées et n'ont pas donné suite à leur intérêt marqué lors du contact téléphonique. Sur les huit parents présents, sept ont accepté de participer à l'étude. La huitième personne disait manquer de temps pour y participer. Notons qu'aucun homme de la liste d'attente n'était disponible pour participer au groupe de mars 2005 et que toutes les participantes, n'étant plus en relation de couple avec le père de leurs enfants, se sont présentées seules, et ce, même pour celles vivant en famille recomposée. Notons que les groupes sont

habituellement composés d'une majorité de femmes et que très souvent les hommes qui y participent sont accompagnés de la mère de l'enfant. Ainsi, il est rare qu'un homme se présente seul au groupe. Dans cette étude, seules des mères ont fait partie du groupe, la moyenne d'âge est de 32 ans, 57 % d'entre elles sont monoparentales et 43 % sont en famille reconstituée¹. Parmi ces mères, 43 % ont la garde complète de leur enfant, 28,5 % ont la garde durant la semaine et l'enfant part une fin de semaine sur deux et 28,5 % ont une garde partagée à la semaine. Au niveau du travail, 43 % travaillent à temps complet, 28,5 % à temps partiel et 28,5 % ne travaillent pas présentement. Au plan salarial, 43 % d'entre elles gagnent moins de 14000 dollars brut par année, 14 % d'entre elles ont un salaire variant entre 15000 et 24000 dollars brut par année, 29 % gagnent entre 25000 et 35000 dollars brut par année et 14 % d'entre elles font plus de 45000 dollars brut par année. Le Tableau 2 présente une brève description de chacune des participantes de l'étude ainsi que des difficultés observées par le parent et de leurs attentes vis-à-vis de l'enfant.

¹ Malgré le nombre limité de sujets à l'étude, les analyses sur les participantes sont décrites à l'aide de pourcentages. Ainsi, 1 sujet/7 = 14,28 %, 2 sujets/7 = 28,57 %, 3 sujets/7 = 42,86 %, 4 sujets/7 = 57,14 %, 5 sujets/7 = 71,43 %, 6 sujets/7 = 85,71 % et 7 sujets = 100 %.

Tableau 2

Caractéristiques des participantes à l'étude

Nom	Informations générales	Sexe et âge des enfants	Difficultés observées par le parent et attentes vis-à-vis de l'enfant
Mme B.B.	31 ans DES Monoparentale/ 3 enfants Garde complète Travaille temps partiel Revenu familial brut moins de 14 000\$/ année	G 10 ans F 8 ans F 3 ans	<ul style="list-style-type: none"> Sa fille de 8 ans vit beaucoup d'anxiété de séparation et a dormi dans le lit avec sa mère jusqu'à l'âge de 7 ans. Elle se sent comme un rejet (poux, crises à l'école = 10 renvois depuis le début de l'année, elle se moque du professeur en l'imitant) Mme a l'impression que sa fille fait exprès d'agir de la sorte pour lui faire perdre son calme et que c'est ainsi qu'elle va chercher de l'attention.
			<ul style="list-style-type: none"> Mme souhaite mieux comprendre sa fille et arriver à avoir plus de contacts positifs avec elle
Mme J.B.	32 ans sec.IV Monoparentale/1 enfant Garde complète sous la demande de la DPJ Ne travaille pas Revenu familial brut moins de 14 000\$/ année	G 12 ans	<ul style="list-style-type: none"> Le jeune garçon a beaucoup de colère en lui et il se replie sur lui-même, il frappe sa mère, brise des objets, il a de la difficulté à se faire des amis et manque de confiance en lui
			<ul style="list-style-type: none"> Mme souhaite trouver comment mieux communiquer Comment aller chercher ses émotions à la suite de la violence que son père lui a faite Trouver des moyens, lorsqu'il manque de respect, autres que des menaces de la DPJ Comment retrouver son autorité parentale.
Mme J.H.	34 ans Sixième année primaire Séparée et famille recomposée/ 2 enfants Garde durant la semaine Ne travaille pas Revenu familial brut entre 15 000 et 24 000\$/année	F 6 ans F 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> La fille aînée a des difficultés à l'école (concentration), elle est lente et a toujours besoin qu'on la soutienne. Depuis le 21 mars, elle prend des médicaments et ça va déjà mieux. Agressive envers sa sœur lorsqu'il y a des conflits. Elle ignore les autres, entre dans sa bulle
			<ul style="list-style-type: none"> Mme trouve ça stressant et a de la difficulté à garder son calme. Elle souhaite trouver des moyens d'aider sa fille à devenir plus autonome et moins agressive avec sa sœur.
Mme M.L.	28 ans DEC Monoparentale/1 enfant Garde partagée Travaille temps plein Revenu familial brut entre 25 000 et 34 000\$/année	G 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> Son fils est agressif et davantage depuis la cohabitation avec la colocataire et sa petite fille (il étrangle la petite, il brise des jouets)

Caractéristiques des participantes de l'étude (suite)

Nom	Informations générales	Sexe et âge des enfants	Difficultés observées par le parent et attentes vis-à-vis de l'enfant
Mme S.L.R.	20 ans DEP Famille recomposée/1 enfant Garde complète Travaille temps plein Revenu familial brut entre 25 000 et 34 000\$/année	G 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Enfant parfois négatif et qui apprécie rarement les activités • Très actif, il cherche l'attention et quand il ne l'a pas il dit : «t'es pas gentille, je ne t'aime plus, t'es plus ma mère». • Il ne collabore pas lorsqu'on lui demande une tâche qui sort de la routine (rigidité). • Il a de la difficulté à apprendre, on doit répéter souvent • Il frappe son beau-père depuis deux mois (depuis l'annonce qu'elle veut un deuxième enfant)
			<ul style="list-style-type: none"> • Comment attirer son attention et lui expliquer les choses
Mme J.L.	34 ans DEC Famille recomposée/1 enfant Garde la semaine Travaille temps plein Revenu familial brut est plus de 45 000\$/année	F 8 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Sa fille est têtue et quelques fois agressive • Sa petite manque d'attention et a une faible estime d'elle-même
			<ul style="list-style-type: none"> • Mme souhaite être plus stricte, plus consistante et appliquer plus de discipline efficace
Mme S.L.	46 ans DEC Monoparentale/3 enfants Garde partagée Travaille temps partiel Revenu familial brut entre 15 000 et 24 000\$/année	G 18 ans F 12 ans G 11 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Son plus jeune fils n'assimile pas ce qu'elle dit ou demande, il n'écoute pas. • Il a été battu par la compagne de son père. • Son fils ne comprend pas la gravité de ses gestes (bataille où il a failli crever l'œil d'un petit garçon). • Il est dans sa bulle, il prend du temps à répondre. • Il se laisse traîner dans la maison. • Manque de respect et est agressif • Difficulté à l'école, à la maison
			<ul style="list-style-type: none"> • Mère inquiète et frustrée lorsqu'il ne répond pas assez vite à ses demandes ou lorsqu'il ne donne pas de feedback. Elle se demande comment aller le chercher car il vit dans les nuages. • Elle souhaite ne plus s'emporter contre son fils

Type de recherche

La recherche-action

Le modèle de recherche retenu pour l'étude en cours est celui de la recherche-action pour diverses raisons. Voyons tout d'abord la définition de ce modèle.

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche action doit : avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi un chercheur. (Lavoie, Marquis, & Laurin, 1996, p. 41).

Le choix de l'utilisation du modèle de recherche-action pour cet essai se justifie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la visée de ce type de recherche correspond aux objectifs de l'étude en cours, soit l'évaluation du programme «Ensemble pour le mieux». Cette évaluation qui consiste à porter un jugement sur le programme vise également l'amélioration de ce dernier. L'amélioration d'une situation correspond aussi à l'un des buts de la recherche-action.

De plus, dans ce type de recherche, la recherche et l'action sont réunies, le chercheur est également l'acteur. Dans le programme «Ensemble pour le mieux», c'est l'animatrice qui en fait l'évaluation simultanément à son animation, portant ainsi un double chapeau d'acteur-chercheur. De plus, le titre d'évaluateur interne s'applique également dans ce cadre

de recherche puisque l'évaluateur fait partie de l'organisme. Cette position apporte divers avantages à l'évaluation, soit une meilleure connaissance du programme, de l'organisme et du contexte dans lequel le programme est mis en œuvre. Cette meilleure connaissance facilite grandement les principales étapes de l'évaluation (Tourigny & Dagenais, 2005). De plus, le fait que l'évaluateur interne a un contact direct avec les décideurs et les gestionnaires de l'établissement permet une meilleure utilisation des résultats de l'évaluation une fois terminée en plus de permettre des propositions de solutions concrètes plus appropriées au milieu.

Méthode qualitative

L'évaluation du programme est faite à partir d'une méthode qualitative qui est, selon Deslauriers (2005), une méthode de plus en plus utilisée dans le contexte de l'évaluation de programme et qui présente des avantages intéressants. La méthode qualitative permet de répondre à des questions différentes de celles auxquelles une méthode quantitative peut répondre. Ainsi, l'analyse statistique à des fins de confirmation est quasi totalement absente lorsqu'une méthode qualitative est employée comme unique méthode de recherche. Par contre, cette méthode qualitative permet d'avoir une meilleure compréhension d'un programme, car les informations auxquelles il est possible d'accéder sont beaucoup plus précises et détaillées. De plus, cette méthode développe une connaissance intime du terrain de recherche. Les résultats qualitatifs en évaluation font apparaître les personnes derrière les chiffres et donnent une figure aux données pour approfondir la compréhension (Deslauriers, 2005). De façon générale, la méthode

qualitative permet de décrire, décoder, et traduire certains phénomènes sociaux tel que l'objectif en cours dans l'évaluation du programme «Ensemble pour le mieux».

Instruments

Les auto-enregistrements

Il arrive que dans une recherche, ce soit les participants qui effectuent simultanément avec les chercheurs leur propre prise de mesure et leur propre observation de leurs comportements, difficultés, émotions ou sensations. Cette manière idiographique d'aborder la mesure s'appelle auto-enregistrement et se révèle profitable tant pour la recherche que pour l'intervention (Bouchard, 1998). Ce mode d'évaluation permet de mesurer les éléments spécifiques tout en respectant les particularités et caractéristiques propres à chaque participant. Cette mesure constitue un des moyens privilégiés dans cette recherche, étant donné la flexibilité et la courte durée d'administration des auto-enregistrements. Ainsi, les participantes devaient noter, d'une semaine à l'autre, l'impact de la nouvelle technique essayée tant sur elles que sur l'enfant et nous en faire part en début de chaque rencontre. Des questions spécifiques (voir Appendice C pour un exemple), conçues selon les thèmes abordés dans le programme, incluses à la fin de chaque document hebdomadaire remis lors des rencontres, sont posées aux parents pour guider leur auto-enregistrement. Par conséquent, une mesure de l'effet de l'enseignement pouvait être mesurée en fonction des résultats rapportés en plus de vérifier le niveau de compréhension du parent sur la théorie donnée. Il est à noter que les

parents rapportaient verbalement leurs auto-enregistrements qui étaient ensuite notés dans un journal de bord.

Journal de bord

Les notes concernant les exercices maison auto-rapportés par les participantes ou relatives aux changements, améliorations ou atteintes d'objectifs étaient prises à chaque rencontre dans un journal de bord, au début des rencontres. D'autres notes étaient prises lorsque les parents rapportaient des exemples pertinents vécus avec leur enfant et en lien avec leur objectif de départ. De plus, certaines notes concernant le processus de groupe ou certaines observations ont été prises après la rencontre, soit le soir même ou le lendemain matin en fonction des discussions cliniques avec M. Létourneau ou à partir de certaines notes qu'il avait prises. Ces échanges avaient pour but de confirmer et de renforcer certaines perceptions et analyses des situations de chacun en plus de donner une orientation clinique commune entre animateurs et une ligne de conduite plus adaptée à chacun.

Questionnaire maison d'évaluation de l'efficacité du programme de recherche

Le mode d'évaluation privilégié dans cette étude est un questionnaire d'évaluation de l'efficacité du programme fondé sur le rapport verbal des parents qui est complété lors d'une entrevue individuelle structurée où chacune des questions est posée aux parents. Cette manière de saisir des données est relativement plus facile que certains autres modes d'évaluation tout en permettant de saisir des données riches et variées sur une

multitude de thèmes intéressants tant au plan clinique qu'au plan de la recherche (Sabourin, Valois, & Lussier, 1998).

La construction du questionnaire repose sur l'objectif général de la recherche qui vise à mesurer l'efficacité du programme selon deux éléments. Le premier élément de l'efficacité évalué correspond aux objectifs généraux du programme et le deuxième est relatif à l'atteinte des objectifs fixés au départ par chacun des parents participants. En plus du document didactique de Daigle (2003), l'ouvrage de Blanchet et al. (1993), plus particulièrement le chapitre sur les caractéristiques des programmes efficaces, ont constitué des ressources clés pour la construction du questionnaire. Le questionnaire d'évaluation du groupe d'habiletés parentales (QEGHP, Cham, 2005) est présenté en Appendice D. Le QEGHP comprend un total de 77 questions en 12 pages et est divisé en trois parties distinctes. La première partie contient les questions sociodémographiques, la deuxième partie répond à des questions générales sur le groupe d'habiletés parentales, puis la dernière partie correspond à des questions précises sur l'atteinte des objectifs des parents et du programme pour chacune des rencontres. Les questions sont brèves, sans ambiguïté et ne comprennent pas de double négation. Le vocabulaire utilisé est simple et compréhensible comme suggéré par Sabourin et al. (1998). Les questions s'appliquent à l'expérience actuelle de la participante; ainsi les données sont encore précises dans la mémoire.

La première partie du QEGHP qui touche à des questions sociodémographiques (questions 1 à 26) est inspirée d'un questionnaire déjà formulé sur le développement de

l'enfant qui est utilisé en psychologie lors de la cueillette de données auprès des parents. Ainsi, des questions relatives au type de domicile, au revenu familial, au type de famille sont posées, ainsi que des questions concernant l'environnement premier de l'enfant, soit sur la grossesse, la fratrie ou des réactions lors des premières séparations. Enfin, des questions sont posées sur la présence et l'influence de certains événements marquants chez l'enfant. La deuxième partie du QEGHP (questions 27 à 46) contient des questions directement liées aux diverses caractéristiques d'un programme efficace telles que présentées dans l'ouvrage de Blanchet et al. (1993), soit en lien avec l'intervention, avec le milieu d'intervention, les intervenants ainsi qu'avec les interactions entre les intervenants et les populations cibles. Par exemple, en ce qui concerne les caractéristiques liées à l'intervention (plus précisément avec le processus) la question 28 est posée par rapport à la durée des rencontres comme le suggèrent Blanchet et al. (1993) dans leur chapitre.

Quant à la dernière partie du QEGHP (questions 47 à 77), elle est davantage liée à l'atteinte des objectifs tant pour le parent que par rapport aux visées du programme. Ainsi, un rappel des objectifs spécifiques de chaque rencontre est fait avant chaque bloc de questions se rapportant à cette rencontre afin de rafraîchir la mémoire des participantes à l'étude et favoriser le rappel de moments significatifs ou marquants de la rencontre. Ensuite, la construction des questions de cette section est basée sur le contenu des rencontres. Ainsi, s'il y a eu la présentation d'un petit court métrage lors de la rencontre, un questionnaire sur la pertinence de la vidéo est posé ou encore un questionnaire est fait par rapport à l'appréciation et l'utilité de l'exercice maison. À la fin de chaque bloc de rencontre, une

question ouverte est posée sur l'apport de la rencontre en lien avec la problématique soulevée au départ.

Révision du questionnaire. Après avoir construit le questionnaire et considérant les recommandations de Colette Jourdan-Ionescu, quatre différentes personnes l'ont révisé afin de donner leurs commentaires et leurs suggestions pour l'améliorer et en clarifier le contenu. Tout d'abord, la superviseure au niveau de l'internat effectué dans le CLSC, Mme Louise Roy, psychologue, a suggéré des clarifications au niveau des questions 1, 45, 51 et 54. De plus, elle a mis en évidence quelques questions redondantes qui ont été retirées du questionnaire.

Ensuite, M. Yves Létourneau, psychoéducateur et fondateur du programme d'habiletés parentales a lu et corrigé le questionnaire, tout en le bonifiant par quelques questions supplémentaires. M. Létourneau a ajouté quelques exemples dans la section sociodémographique (questions 15 et 21) pouvant servir d'explications supplémentaires pour un parent s'interrogeant sur un item. De plus, il a proposé cinq questions pertinentes, qui ont été retenues, pour la troisième partie du questionnaire qui traite des rencontres du programme une à une. Ainsi, les questions 56, 61, 70, 71 et 77 proviennent des recommandations de M. Létourneau. Ces dernières touchent directement les thèmes abordés lors des séances et donnent la chance aux parents de relier leurs expériences et apprentissages avec le contenu présenté dans le programme.

Enfin, deux étudiantes au doctorat en psychologie à l'UQTR ont accepté de réviser le questionnaire soit Mme Lucie Laberge, et Mme Christelle Aymard. Mme Laberge a fait deux ajouts dans la partie sociodémographique, soit à la question 9 et la question 13. Mme Aymard a proposé de numéroté les questions afin de faciliter l'analyse des résultats.

Procédures

Une recherche évaluative comprend, selon Tourigny et Dagenais (2005), quatre étapes distinctes. La première étape consiste à déterminer clairement le mandat et la faisabilité de l'évaluation. La deuxième étape vise à déterminer le protocole d'évaluation, soit les modalités de collecte de données qui vont permettre de répondre aux questions de l'évaluation. La troisième étape met en œuvre le protocole d'évaluation de l'étape précédente, soit en procédant à la collecte et l'analyse des données. La dernière étape est celle de la présentation des résultats et de la rédaction du rapport. Cette dernière étape correspond, dans l'évaluation en cours, à la rédaction du présent essai doctoral. Une étape a été ajoutée aux procédures, soit celle des démarches administratives, afin de décrire précisément les démarches propres à cet essai.

Étape 1 : Déterminer les objectifs et la faisabilité de l'évaluation

La première étape du projet a été de discuter avec M. Létourneau, responsable du groupe d'habiletés parentales, des besoins par rapport au groupe, des hypothèses favorisant le changement des participants ainsi que du manque quant à l'évaluation de l'efficacité du programme. Ainsi, le désir de M. Létourneau quant à l'évaluation de

l'efficacité du programme s'est transformé, en quelque sorte, en mandat. Par conséquent, les objectifs d'évaluation se sont clarifiés par de nombreuses discussions à savoir comment les résultats de cette dernière pourraient être utiles pour le programme et l'établissement, comment est-il possible de l'évaluer, de quelle façon, etc. Or, ayant un programme d'habiletés parentales déjà bien implanté, avec des objectifs de rencontres clairement identifiés par écrit et avec du matériel et des interventions planifiées concernant les besoins des participants, il devient plus facile d'entreprendre une évaluation du programme avec ses diverses composantes déjà précisées.

Étape 2 : Déterminer le protocole d'évaluation

À la suite d'une lecture approfondie de la documentation concernant le programme et ses objectifs, les questions de recherches se précisent. Les modalités de collecte des données permettant de répondre aux questions de l'évaluation ont été définies à cette étape. Tel que mentionné précédemment, des auto-enregistrements rapportés en début de chaque rencontre, puis le QEGHP (Cham, 2005) constituent les moyens employés dans cette étude pour évaluer l'atteinte des objectifs fixés par les participants. Pour évaluer l'efficacité du programme par rapport à ses propres objectifs, le QEGHP ainsi que les critères caractéristiques des programmes efficaces préétablis par Blanchet et al. (1993) seront utilisés.

Étape 3 : Démarches administratives

Protocole d'entente entre l'Université et le CLSC. Puisque la collecte de données a été réalisée de mars à avril 2005, alors que l'internat s'est échelonné de janvier à décembre 2004, un protocole d'entente entre le département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et le CLSC de Hull était nécessaire afin de maintenir une couverture d'assurance concernant les actes posés durant l'animation du programme d'habiletés parentales et assurer une supervision par ma directrice d'essai, Mme Colette Jourdan-Ionescu. De plus, le CLSC s'est engagé, par ce protocole, à donner l'accès aux fournitures, au poste informatique, à un bureau assigné, à un stationnement, au dossier du groupe ainsi qu'au dossier individuel des participantes du groupe. La demande pour ce protocole s'est faite entre Mme Johanne Robertson, directrice générale intérimaire dans le milieu du CLSC (après avoir consulté M. Denis Marengère, chef de programme enfance-famille-jeunesse du CLSC) et Mme Colette Jourdan-Ionescu, directrice d'essai au département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette demande a été approuvée le 19 janvier 2005.

Formulaire de consentement. Dans le but d'assurer le respect des droits et la dignité des participants, un contrat formel où sont expliquées certaines informations importantes sur la participation à la recherche a été nécessaire. Dans le cadre de cet essai, le formulaire de consentement a été construit en s'inspirant d'un tableau contenant des informations à présenter aux futurs participants et à inclure dans le formulaire de consentement d'Allard, Dion et Bouchard (1993) ainsi que des informations proposées

dans le formulaire universitaire de demande de certificat d'éthique. Le formulaire de consentement est présenté à l'Appendice E. Il contient : une description de l'identité du chercheur, une invitation à participer à l'essai, la description des implications à la participation, la possibilité de poser des questions, de ne pas participer ou encore de se retirer à n'importe quel moment. Une assurance sur la confidentialité est donnée et une explication sur ce qu'il adviendra des données après l'étude sont aussi fournies. On y trouve également un espace pour la signature du participant. Finalement, les engagements du chercheur quant à ses responsabilités sont inscrits avec un espace pour une signature. Ce formulaire fut corrigé et approuvé par Mme Jourdan-Ionescu et, par la suite, par le comité d'éthique à la recherche qui a fait quelques recommandations qui ont été suivies.

Certificat d'éthique. À la fin novembre 2004, une demande de certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains a été faite et le formulaire d'engagement relatif à l'obtention du consentement à participer au projet de recherche a été transmis au comité d'éthique de la recherche à l'UQTR pour l'approbation du projet ainsi que pour le formulaire de consentement. Cette étape est nécessaire pour assurer le respect des participants et pour questionner les motifs et conséquences de la recherche par rapport au bien-être des participants. Le 24 janvier 2005, Mme Isabelle Viviers, secrétaire au Comité d'éthique, a émis un avis d'approbation du projet de recherche proposé avec quelques recommandations pour le formulaire de consentement permettant ainsi

d'entamer l'évaluation du prochain groupe d'habiletés parentales. Ainsi, le certificat d'éthique (CER-05-94-06.01), émis le 21 janvier 2005, est valide jusqu'au 30 juin 2005.

Étape 4 : Collecte de données

Présentation de la recherche aux parents du groupe. Lors de la première séance du programme, à la fin de la rencontre, le projet de recherche est présenté aux parents. Les intentions de la recherche, soit d'évaluer l'efficacité du programme d'habiletés parentales, sont présentées. Les participantes sont informées que tout le programme se déroulera exactement de la même façon qu'à l'habitude et que la seule différence pour eux est l'entrevue structurée à la toute fin du programme. Une demande est faite aux parents pour obtenir leur accord sur la tenue d'un journal de bord détaillé sur les rencontres tout en assurant la confidentialité des notes. Un formulaire de consentement pour leur participation à la recherche leur est remis. Une signature est demandée et il leur est expliqué qu'une copie identique du formulaire dûment signée leur sera remise s'ils acceptent de participer. La possibilité de se retirer en tout temps de la recherche leur est clairement expliquée. Ainsi, la seule contribution demandée est de participer à une rencontre de plus pour l'entrevue structurée où des questions précises leur seront posées. Les avantages de participer à cette recherche, soit d'aider à l'amélioration du programme, synthétiser et consolider leurs apprentissages et clarifier certaines notions à la fin de l'entrevue, sont nommés. La possibilité de prendre une semaine pour réfléchir si oui ou non ils sont intéressés à participer à la recherche est proposée avant de répondre.

La compilation des formulaires de consentement à la participation a eu lieu à la rencontre suivante pour l'ensemble des parents. Il est à noter que sur dix inscriptions de participation au groupe, seulement quatre parents étaient présents lors de la première rencontre. Ainsi, les mêmes informations concernant la recherche ont dû être réexpliquées lors de la deuxième rencontre, à la pause, pour les quatre nouveaux parents qui se sont joints au groupe d'habiletés parentales. Ces derniers ont tous accepté spontanément de participer à l'étude, à l'exception d'une personne qui a demandé d'y réfléchir et qui a refusé la semaine suivante.

Les auto-enregistrements. M. Létourneau animait les discussions sur les défis de la semaine à toutes les rencontres pendant que Mme Cham notait les réponses et l'évolution des parents. Certaines questions de clarifications étaient posées par Mme Cham, mais il était le principal responsable de cette section afin de me permettre la rédaction de l'information. Il est à noter que les participantes étaient libres de parler au moment où elles le désiraient. De plus, la moyenne de temps alloué à chacune des participantes pour s'exprimer variait entre 5 à 7 minutes. Ce cadre pouvait varier en fonction des présences, de la charge émotionnelle ou du recadrage à effectuer sur une situation rapportée, mais une tentative de le respecter était tentée à chaque rencontre.

Administration du QEGHP. Un bureau de thérapie standard (deux chaises, un bureau et quelques accessoires de décorations) au CLSC a été utilisé pour la passation du QEGHP (Cham, 2005). La durée de passation variait de 1h30 à 2h selon les

participantes. Chaque entrevue était réalisée individuellement en face à face. Le questionnaire était administré par la même personne, et ce, de façon systématique, soit en donnant les mêmes consignes et en suivant les questions dans l'ordre préétabli dans le questionnaire sans en modifier le contenu. Lorsqu'un parent demandait des clarifications sur un item, la question était répétée et les informations ou exemples mis entre parenthèse étaient alors donnés. Seule la date et le moment de l'administration variaient en fonction des disponibilités des parents. Enfin, deux semaines après la fin du groupe d'habiletés parentales, tous ont pu répondre au questionnaire. Cependant, une seule participante, n'a pas pu me rencontrer pour l'entrevue finale, mais elle a tout de même complété le questionnaire chez elle et l'a rapporté, par la suite, à la réception à mon attention.

Matériel

Lors de chaque rencontre avec le groupe d'habiletés parentales, tant dans le contexte de l'étude que de celui de tous les jours, dès l'arrivée des participants ainsi que tout au long de la rencontre, un café frais est mis à leur disposition, contribuant ainsi à une atmosphère plus conviviale. De plus, une distributrice contenant des collations et des friandises est également accessible pour les parents. Ces derniers profitent surtout de la distributrice lors des pauses. La salle utilisée au CLSC pour faire les rencontres est destinée aux réunions et conférences. Elle contient, lors des rencontres de groupe, six tables formant un grand rectangle avec les chaises tout autour. Dans cette salle, il y a un téléphone et une lampe sur pied. Les deux animateurs se placent ensemble à l'extrémité des tables afin de pouvoir se consulter au besoin et pour faciliter l'échange au sein du

groupe. Se trouvent également à notre disposition un tableau portatif et des crayons feutres de diverses couleurs servant lors des animations à imaginer et à écrire certaines informations telles les noms et objectifs de chacun lors de la première rencontre ou encore leur amélioration perçue au cours de la dernière rencontre.

Lors de la 4^e et de la 5^e rencontre, deux courts métrages sont présentés sur vidéo cassette. Le premier film montré s'intitule *Besoins et désirs*. Ce film de 1992 provient de la série *Pousse-pousse*. Il est vendu par Télé-Québec et était diffusé dans les télévisions communautaires il y a quelques années. Le deuxième film s'intitule *Les mots qui tuent*. Ce film diffusé en 1992 sur les ondes de Radio-Canada fait partie d'une série intitulée *Comment ça va?* Cette série comprend six émissions au total. Un appareil vidéo et une télévision sont utilisés pour le visionnement. Lors de la première rencontre (ou de la deuxième, pour les nouvelles personnes qui se sont jointes au groupe), les participantes reçoivent un petit dépliant avec l'ensemble des objectifs du programme ainsi que les numéros de téléphone pour joindre les intervenants au besoin. Finalement, à chaque rencontre, un petit cahier thématique leur est remis. Il contient : le déroulement de la rencontre, les objectifs de la rencontre, les idées maîtresses du thème, le contenu plus détaillé abordé en groupe, l'exercice maison, quelques textes ou documents pertinents, puis une liste bibliographique concernant le thème. On demande aux parents de faire l'exercice maison, puis de revenir au cours suivant avec ce cahier afin de faire le retour en début de rencontre à partir de leur exercice maison. Pour les parents ayant manqué le

cours ou encore ayant oublié de rapporter leur petit cahier, des copies supplémentaires étaient toujours disponibles.

Résultats

Les caractéristiques sur lesquelles repose l'évaluation du programme « Ensemble pour le mieux » sont en lien avec le Tableau I présenté dans le contexte théorique où des spécifications sont données sur les caractéristiques des programmes efficaces de Blanchet et al. (1993). Cette section de présentation des résultats sera divisée en quatre grandes parties. La première partie fait référence aux caractéristiques liées à l'intervention qui contient deux sous-catégories principales, soit le contenu et le processus. Ensuite, les résultats du programme seront présentés à partir de la deuxième catégorie de caractéristiques, soit celles liées au milieu d'intervention qui comprend également deux sous-catégories, soit la population cible et l'organisme responsable. Puis, la troisième partie fait référence aux caractéristiques liées aux intervenants. Finalement, la quatrième partie se rapporte aux caractéristiques liées aux interactions entre les intervenants et les populations cibles. Les résultats sont issus de l'analyse des données du QEGHP (Cham, 2005), des verbatim notés dans le journal de bord durant les sessions et de mon expérience vécue durant l'animation ainsi que celle des parents participants à l'étude. À chaque critère, les éléments propres au programme seront décrits en premier, puis les perceptions des participantes seront présentées.

1) Caractéristiques liées à l'intervention

Contenu

Pertinence de l'intervention. La création d'un programme est souvent une réponse à une problématique reconnue. La prévalence exacte des problèmes entre parent-enfant n'est pas identifiée pour le CLSC de Hull. Cependant, le choix de l'intervention par ce programme obtient l'appui de la communauté et correspond aux priorités régionales et gouvernementales. Des directives gouvernementales sont données afin que les CLSC priorisent l'offre de service pour les parents ayant des difficultés avec leur enfant. Le CLSC de Hull a choisi de répondre à ce mandat au moyen, entre autres, d'un groupe d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux». Ce faisant, le CLSC démontre, par ce choix organisationnel, son appui pour le programme, et ce, depuis plus de 15 ans.

L'intérêt et le besoin de la communauté pour ce service offert aux parents n'ont pas diminué. De nombreux parents se présentent chaque jour à l'accueil social du CLSC de Hull en affirmant vivre des difficultés avec leur enfant et en démontrant leur besoin de soutien et de guidance parentale. Plus spécifiquement, 71 % des parents participant à l'étude ont déjà consulté au cours des deux dernières années, soit un pédopsychiatre, un travailleur social ou un psychologue pour les difficultés de leur enfant (encopresie = 20%; comportements agressifs = 60 %; anxiété = 20 %). De ce nombre, 80 % des parents ont eu recours aux services du CLSC. Les parents participant au programme

« Ensemble pour le mieux » ont nommé de façon majoritaire, lors de la première rencontre de groupe, des difficultés au sujet de comportements agressifs de leur enfant dans 86% des cas et de l'anxiété dans 14% des cas. Certaines autres difficultés connexes ou parallèles telles un manque de confiance de l'enfant, un trouble de l'attention ou un manque d'écoute des règles et consignes sont également présentes, mais secondaires, selon les parents. L'ensemble des difficultés énoncées est relié aux différents thèmes abordés au courant des diverses rencontres de groupe. Par exemple, les comportements agressifs sont abordés dans la troisième rencontre qui parle du développement. On situe les parents sur l'agressivité dite plus normale et l'âge auquel l'enfant devrait avoir plus ou moins acquis des comportements alternatifs à l'agressivité, soit en étant plus socialisé. On explique également la théorie de Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears (1939) sur la frustration et l'agressivité. De plus, dans le quatrième cours sur les besoins du parent et de l'enfant, on analyse certains comportements en fonction de cinq grands besoins et souvent les parents réalisent que le besoin de pouvoir de leur enfant est brimé et s'exprime en agressivité. Dans le cinquième cours sur la communication, on apprend aux parents à décoder les comportements et les mots qu'exprime leur enfant à partir d'exemples. Ainsi, tous ces exemples sont donnés sur l'explication de l'agressivité pour démontrer que les difficultés vécues par les parents avec leur enfant sont en lien direct avec les thèmes abordés lors des rencontres et correspondent aux besoins initiaux des parents.

Les parents reconnaissent dans une proportion de 100 % que le programme les a aidés dans leur relation avec leur enfant en lien avec la problématique présentée. Voici quelques exemples de ce que certains parents ont répondu à la question 34 du questionnaire d'évaluation de l'efficacité du programme qui portait sur l'effet des rencontres sur leur relation avec leur enfant: «Oui, les rencontres m'ont aidé à élaborer la communication avec lui. Je suis moins accusatrice et lui, moins sur la défensive. Il y a moins d'escalades, plus de calme, plus de compréhension et d'écoute ». Une autre mère a répondu : «Oui les rencontres m'ont aidée du côté de l'écoute. Je l'écoute plus, j'essaie de trouver pourquoi il fait des crises. Je questionne plus sur ce que veut dire son comportement».

Fondement scientifique établi. Pour une intervention réussie, un programme doit s'appuyer sur des bases théoriques vérifiées (Blanchet et al., 1993). Le programme expérimenté au CLSC de Hull est basé sur une approche théorique éclectique qui se reflète dans les activités et la démarche proposée. Tel que mentionné et expliqué précédemment, trois principaux modèles conceptuels correspondent aux théories fondatrices du programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux», soit la théorie systémique de la famille de Bronfenbrenner (1986), le modèle d'apprentissage social de Bandura (1977) et la théorie de l'attachement de Bowlby (1969, 1973, 1980). Ces théories scientifiques reconnues sont à la base de plusieurs autres types de programmes d'habiletés parentales reconnus comme étant efficaces dont, entre autres, le programme de Patterson et al. (1975), celui de Forehand et McMahaon (1981) et celui

d'Eyberg et Boggs (1998). Plusieurs objectifs similaires existent entre ces trois programmes reconnus comme étant efficaces et le programme «Ensemble pour le mieux». Par exemple, dans le programme d'Eyberg et Boggs, tout comme dans celui offert au CLSC de Hull, un des objectifs est de favoriser une relation parent-enfant harmonieuse qui influencerait alors le comportement de ce dernier. De plus, le moyen pour atteindre cet objectif est également comparable. Dans les deux programmes, celui d'Eyberg et «Ensemble pour le mieux », des techniques de communication favorisant l'échange, l'ouverture et une meilleure compréhension de l'enfant sont enseignées, un exercice de communication avec l'enfant est proposé aux parents et une discussion s'en suit. Aucune question sur les fondements théoriques n'a été formulée aux parents, qui ne sont pas nécessairement en mesure de juger de ce critère.

Précision des objectifs et des cibles. Les objectifs clairs d'un programme, basés sur une compréhension approfondie de la problématique, permettent de focaliser sur le changement désiré de façon efficace. Ainsi, deux types d'objectifs sont présents au sein du programme évalué, soit les objectifs mêmes du programme basé sur des données scientifiques et ceux des parents se rapportant à leur problématique relationnelle spécifique.

Tout d'abord, l'objectif terminal du programme est de permettre aux parents d'enfants de la naissance à 12 ans, d'accroître leurs compétences parentales pour améliorer les relations parent-enfant. Pour ce faire, plusieurs objectifs spécifiques sont abordés au

cours des rencontres (voir Tableau 3). Ces objectifs se regroupent sous trois grandes catégories d'objectifs. Le premier grand objectif est d'ordre cognitif. Il s'agit d'améliorer les connaissances liées au développement de l'enfant. Malgré le fait que tout au long du programme des informations soient données selon les questions posées par les parents, la troisième rencontre sur le développement illustre particulièrement bien le premier objectif se référant au savoir.

Le deuxième grand objectif du programme est d'ordre affectif. Il inclut le fait de permettre la prise de conscience de certaines attitudes, de consolider le rôle éducatif et de développer l'aide mutuelle entre les parents. La deuxième rencontre axée sur ce qu'est un bon parent ainsi que la quatrième rencontre sur les besoins des parents et des enfants rejoignent bien ce deuxième objectif se référant au savoir-être, soit en amenant les parents à reconnaître quel genre de parent ils sont et en identifiant l'impact de leurs besoins comblés ou non ainsi que ceux de leur enfant.

Enfin, le troisième grand objectif est comportemental et il vise à développer des habiletés de communication, à maîtriser une méthode de résolution de conflits et à se réapproprier son rôle parental. Ce dernier objectif se référant au savoir-faire, il est surtout intégré dans les cinquième et sixième rencontres portant sur la communication et sur la discipline où différents modèles sont présentés. Ces objectifs se retrouvent au début de chacun des livrets thématiques qui sont remis aux parents et présentés à chaque début de rencontre.

Tableau 3

Objectifs spécifiques aux rencontres de groupe

Thème	Objectifs spécifiques par rencontre
1) La présentation du programme	<ul style="list-style-type: none"> • Établir un premier contact avec les participantes • Exprimer les attentes et les motivations face aux rencontres du groupe • Se familiariser avec la démarche proposée par le programme
2) Être un bon parent	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux parents d'exprimer leurs perceptions d'un parent idéal • Sensibiliser les parents à l'importance de mieux se connaître afin de mieux intervenir avec leurs enfants • Reprendre contact avec leur passé comme enfant • Permettre aux parents de reconnaître leurs attitudes et leurs comportements par un exercice bien défini
3) Le développement (0-12 ans)	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les parents aux différents stades de développement • Permettre aux parents d'établir des liens entre l'enseignement donné et le comportement de leurs enfants, permettant ainsi une meilleure compréhension de leur situation. • Amener les parents à découvrir les forces, les limites, ainsi que les désirs et goûts de leur enfant
4) Mes besoins, tes besoins	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux parents de reconnaître qu'ils ont des besoins et ont le droit d'y répondre • Identifier le besoin caché de certains comportements • Faire la distinction entre besoins, désirs et caprices
5) La communication	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les parents à certains éléments de la communication • Fournir des points de repère pour analyser les situations difficiles dans le processus de communication • Apprendre aux parents l'art de s'affirmer sainement
6) La discipline	<ul style="list-style-type: none"> • Démystifier le concept de la discipline • Montrer comment envisager la discipline de façon positive • Amener les parents à exprimer une approche de la discipline qui facilite la relation parent-enfant

En ce qui concerne la perception des parents, lors de la première rencontre de groupe, on leur demande de partager quelques-unes de leurs expériences avec leur enfant ainsi que leurs objectifs pour le programme de formation. Les parents se rendent compte que leurs difficultés sont semblables et qu'ils s'efforcent d'obtenir des résultats similaires. La première rencontre contribue à approfondir la problématique de chacun en plus de fixer les objectifs personnels des parents. Les objectifs personnels des participantes sont tous reliés à l'un ou l'autre des divers objectifs généraux et spécifiques du programme ci-haut mentionnés. Dans l'échantillon à l'étude, 57 % des objectifs ou attentes des parents sont reliés à l'amélioration de la relation parent-enfant, 43 % sont reliés à une meilleure communication et 29% à une meilleure discipline. Il est à noter que le total des pourcentages dépasse 100 %, car les parents pouvaient choisir plus d'un objectif.

Les impacts reconnus par les parents comme résultant du programme (voir Tableau 4) sont tous directement liés à leurs objectifs personnels ainsi qu'aux objectifs du programme. En effet, 86 % des parents soulignent un changement relié à leur attitude ou à celle de leur enfant favorisant la relation parent-enfant comme par exemple être plus calme ou plus patiente. Ce résultat se rapporte à l'aspect affectif de la relation qui se retrouve dans le deuxième objectif général du programme ainsi que les sous-objectifs de la deuxième rencontre portant sur comment être un bon parent. Les participantes soulèvent également des changements en lien avec la communication et la discipline, dans 71 % des cas. Ce changement se rapporte au troisième objectif général du

programme qui est d'ordre comportemental ainsi qu'aux sous-objectifs de la cinquième rencontre et de la sixième.

Les participantes mentionnent à 57% être plus à l'écoute et reconnaître davantage leurs besoins ou ceux de leurs enfants comme par exemple leurs limites personnelles. Cette amélioration se rapporte aux sous-objectifs de la quatrième rencontre sur mes besoins, tes besoins. Finalement, 14% des participantes soulignent une meilleure connaissance des goûts et des désirs de leurs enfants se rapportant davantage aux sous-objectifs de la troisième rencontre sur le développement.

À la question 35 du QEGHP, les participantes à l'étude affirment à l'unanimité (100%), qu'un changement en lien avec leur objectif du départ est survenu dans leur relation avec leur enfant à la suite du programme. Le Tableau 4 rappelle les attentes et objectifs fixés par les parents en début de groupe, tels que décrits dans le chapitre méthode, ainsi que leur constat en fin de programme sur les changements survenus en lien avec ces objectifs. Ces résultats sur l'impact du programme proviennent des réponses aux questions 36 (se référant aux changements perçus chez l'enfant) et 37 (se référant aux changements perçus chez soi) du questionnaire d'évaluation de l'efficacité du programme.

Tableau 4

Objectifs des participantes et perception de l'impact du programme

Noms	Attentes/objectifs des parents par rapport au programme	Perception du parent quant à l'impact général du programme sur l'enfant et le parent
Mme B.B.	<ul style="list-style-type: none"> Mme souhaite mieux comprendre sa fille et arriver à avoir plus de contacts positifs avec elle 	<ul style="list-style-type: none"> Meilleure communication et relation plus respectueuse provenant de l'enfant Clarté et maintien des conséquences données (discipline) par Mme, plus de sécurité dans le rôle parental. Mme dit être plus douce et plus calme.
Mme J.B.	<ul style="list-style-type: none"> Mme souhaite trouver comment mieux communiquer Comment aller chercher ses émotions à la suite de la violence que son père lui a faite Trouver des moyens, lorsqu'il manque de respect, autres que des menaces de la DPJ Comment retrouver son autorité parentale. 	<ul style="list-style-type: none"> Son fils est beaucoup plus calme, plus relax, moins agressif et défensif. Il s'exprime plus par rapport à ses besoins, ses goûts et ses insatisfactions. Il communique davantage et accepte plus ses commentaires. La mère dit être plus à son écoute et reconnaître davantage ses besoins. Elle met plus de limites, lève moins le ton et a moins besoin de répéter.
Mme J.H.	<ul style="list-style-type: none"> Mme trouve cela stressant et a de la difficulté à garder son calme. Elle souhaite trouver des moyens d'aider sa fille à devenir plus autonome et moins agressive avec sa sœur. 	<ul style="list-style-type: none"> Sa fille est moins agressive et impulsive, elle communique davantage avant de réagir avec sa sœur ou sa mère. Mme dit que la relation est meilleure et qu'elle-même pense davantage avant de juste réagir aux actions de sa fille. Se sent plus calme.
Mme M.L.	<ul style="list-style-type: none"> Elle souhaite arrêter de crier et se dit à bout de souffle 	<ul style="list-style-type: none"> Son enfant est plus affectueux Mme dit garder davantage son calme, se sentir plus relax, réfléchir plus avant de réagir et se dit plus consciente de ses limites.
Mme S.L.R.	<ul style="list-style-type: none"> Comment attirer son attention et lui expliquer les choses 	<ul style="list-style-type: none"> Son garçon communique davantage et ne raconte plus de mensonge. Il est plus calme, avoue ses torts et est plus affectueux. Mme se sent plus calme, plus en contrôle et connaît plus ses limites. Sa communication et ses gestes sont plus réfléchis.

Objectifs des participantes et perception de l'impact du programme (suite)

Noms	Attentes/objectifs des parents par rapport au programme	Perception du parent quant à l'impact général du programme sur l'enfant et le parent
Mme J.L.	<ul style="list-style-type: none"> Mme souhaite être plus stricte, plus consistante et appliquer plus de discipline efficace 	<ul style="list-style-type: none"> Sa fille est plus disciplinée, et est plus capable d'aller vers les autres et est plus affectueuse. Mme se dit plus sûre d'elle par rapport à la discipline, plus en paix et joyeuse avec sa fille.
Mme S.L.	<ul style="list-style-type: none"> La mère est inquiète et frustrée lorsqu'il ne répond pas assez vite à ses demandes ou lorsqu'il ne donne pas de feedback. Elle se demande comment aller le chercher, car il vit dans les nuages. Elle souhaite ne plus s'emporter contre son fils 	<ul style="list-style-type: none"> Son fils crie moins, il s'explique plus calmement et s'enrage moins vite. Il demande à être écouté. Mme se dit plus patiente, plus à l'écoute du message dans ses comportements de crise et elle communique mieux avec lui.

Qualité de l'évaluation. Étant essentielle à la réussite d'un programme, l'évaluation de celui-ci a toujours fait partie intégrante du processus après chaque animation de groupe, tantôt de manière succincte et tantôt de manière plus approfondie. Un questionnaire permettant aux participants de chaque groupe d'évaluer systématiquement toutes les séances est proposé en fin de rencontre. Cette rétroaction immédiate sur le climat de la rencontre, sur l'atteinte des objectifs visés, sur l'intérêt du thème par rapport aux préoccupations de leur enfant, sur ses effets et sur les éléments possiblement moins plaisants dans le groupe, met à jour tout problème d'engagement à mesure que le programme avance. Le parent insatisfait du groupe, le parent qui résiste à un concept, le parent qui ne voit pas la pertinence d'un certain concept dans sa propre situation, ainsi que le parent qui veut plus ou moins de discussions de groupe transmettent cette information à ce moment. De plus, un questionnaire d'évaluation plus long, soit de 14

questions à développement, a également été créé et est rempli par les parents lors de la dernière rencontre. À ce jour, l'utilisation de ces questionnaires a été réservée aux fins d'amélioration du programme où l'animation était modifiée, ajustée et améliorée en fonction de ces évaluations, mais ces évaluations n'ont jamais servi à une validation scientifique de l'efficacité des interventions par le passé.

Les résultats de ces mini-questionnaires présentés à chaque fin de rencontre (rencontre 1 à 5) n'ont malheureusement pas été compilés de façon quantitative pour cette étude par faute de ne pas les avoir tous conservés. Par contre, les questions des mini-questionnaires sont pour la plupart reprises dans le questionnaire final (QEGHP) utilisé dans cette étude et elles le sont toutes pour ce qui est du questionnaire plus long présenté lors de la dernière rencontre par M. Létourneau. Cependant, un résumé de l'ensemble des évaluations dans mon journal de bord est fait chaque semaine (rencontre 1 à 5). Ces résumés révèlent que l'auto-évaluation des parents concernant le climat, l'atteinte des objectifs et le lien entre les thèmes abordés et leur problématique varie entre satisfaisant et très satisfaisant pour l'ensemble des questions. Aucun commentaire particulier n'est noté quant à des moments déplaisants dans le groupe. De plus, à la question 45 du QEGHP concernant les commentaires des parents sur le questionnaire d'évaluation hebdomadaire, 86 % des répondantes affirment que c'était bien et 14 % affirment que c'était très bien.

Des résultats spécifiques sur l'apport de chacune des rencontres par rapport aux difficultés rapportées par les parents ont été recueillis dans le QEGHP et compilés. La question 53, portant sur l'apport de la première rencontre, révèle que pour 75 % des participantes, cette rencontre a permis de clarifier leurs objectifs dans le programme par rapport à leur enfant et que pour 25 % d'entre elles, cette rencontre a servi à apporter un soulagement lors du partage de leurs difficultés vécues et une socialisation qu'elles n'ont habituellement pas le temps de faire.

En lien avec les objectifs de la deuxième rencontre du programme, être un bon parent, la question 56 du QEGHP relatif à la découverte d'influences parentales dans l'éducation de leur enfant, dévoile que 100 % des participantes reconnaissent des influences et en identifient quelques-unes. La question 57 indique que l'apport de cette rencontre se définit, pour 57 % des participantes, comme étant une prise de conscience de leur propre comportement (p. ex., je crie parfois trop, comme ma mère le faisait), pour 43 % des participantes, c'est un changement d'attitude quant à leur façon d'être (p. ex., je suis moins débonnaire et plus à l'image du parent entraîneur) et pour 14 %, des participantes, c'est-à-dire une mère, aucun apport spécifique ne ressort de cette rencontre.

La question 62 du QEGHP a trait à l'apport de la troisième rencontre portant sur le développement de l'enfant en fonction des difficultés identifiées par les parents. Les résultats indiquent que 83 % des parents ont acquis une meilleure compréhension de leur

enfant par cette rencontre et que 33 % ont normalisé la perception des comportements chez leur enfant. Un parent dit : «Ça me rassure de savoir qu'il est normal pour un jeune enfant dans la phase phallique de se masturber et que ça devrait s'estomper avec le temps. Je comprends mieux quoi faire et comment recadrer ma fille lorsqu'elle commence à se masturber en public».

La question 67 du QEGHP évalue l'apport de la quatrième rencontre sur les besoins en fonction des difficultés identifiées par les parents. Il est observé que 57 % des parents ont fait des prises de conscience (p. ex., j'ai pris conscience de l'impact positif de mieux répondre aux besoins de mon fils), que 29 % reconnaissent et identifient des besoins spécifiques, soit chez elles ou chez leur enfant (p. ex., mon enfant me demande souvent de faire du kick-boxing avec moi et je refuse. Mais, je comprends maintenant qu'il a besoin d'être valorisé, de me montrer qu'il est bon et souhaite être avec moi) et que 29 % ont actualisé un de leur besoin (p. ex., j'avais vraiment besoin de temps pour moi et je ne le faisais jamais, mais là, je me suis payée, pour la première fois, pour moi, un voyage dans le sud).

La cinquième rencontre sur le thème de la communication est également évaluée en termes d'apport auprès des participantes en fonction de leur problématique avec leur enfant. La question 73 du QEGHP suggère que 50 % des participantes ont pris conscience, lors de cette cinquième rencontre, de certaines attitudes néfastes à la communication qu'elles employaient telles que crier ou donner des ordres, 33 % des

participantes affirment avoir apporté des modifications dans leur mode de communication comme par exemple être plus à l'écoute, plus ouverte et plus calme, alors que 17 % disent avoir reçu la confirmation que leur mode actuel de communication était bon. Il est à noter que les pourcentages de cette question sont faits à partir de six participantes plutôt que sept participantes, car une des mères du groupe était absente lors de cette rencontre et n'a pas répondu à cette question.

La sixième rencontre sur la discipline donne des résultats intéressants quant à son apport auprès des parents du groupe. La question 76 du QEGHP révèle que 100 % d'entre eux affirment qu'une modification dans leur comportement ou dans celui de leur enfant est survenue à la suite de cette rencontre comme par exemple se sentir capable de s'affirmer et avoir retrouvé son autorité parentale ou encore la création d'une routine et l'application de conséquences logiques. Chez 20 % des participantes, une prise de conscience quant à l'importance d'appliquer des conséquences logiques est survenue à la suite de cette rencontre.

Finalement, la question 42 du QEGHP sur les besoins qui sont survenus ou qui sont demeurés sans réponse à la suite de leur expérience dans le programme dévoile que 71 % des mères restent avec certains besoins non comblés alors que 29 % d'entre elles n'en ont plus. Cependant, il est important de mentionner que tous les besoins cités en exemple sont de nouveaux besoins, non liés à leur objectif de base lors de leur entrée dans le groupe. Par exemple, «je réalise que j'ai vraiment besoin de travailler sur mon

passé pour être mieux avec moi-même», «son père aurait besoin de suivre lui aussi le cours pour que tous les deux, on travaille ensemble» ou «maintenant, je vois que mon autre enfant a quelques difficultés d'opposition et j'aurais besoin d'aide à son sujet». Il s'agit donc de prises de conscience de nouveaux besoins, suite à la participation au programme.

Processus

Stratégies et méthodes d'intervention multiples et complémentaires. Pour répondre efficacement aux divers besoins et aux forces de chaque participant, il est important qu'un programme diversifie ses stratégies (Blanchet et al., 1993). Le programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» offre une variété de stratégies d'éducation parentale tels les vidéos, les échanges, les lectures, les exposés, les travaux à la maison, les possibilités de nous rejoindre par téléphone en plus des possibilités d'utiliser les autres services offerts par les CLSC (p. ex., aide thérapeutique individuelle ou familiale). Par conséquent, les participants peuvent privilégier certains aspects qui conviennent mieux à leur mode d'apprentissage. Ainsi, voyons la perception de l'apport, selon les parents participants, des différentes stratégies et méthodes utilisées pour atteindre les objectifs du programme ainsi que certains commentaires ou exemples donnés par ces derniers.

a) Le jeu brise-glace

Tout d'abord, lors de la première rencontre avec les parents participants, un jeu brise-glace est effectué afin de détendre l'atmosphère et permettre aux parents de se sentir à

l'aise dans le groupe. Ainsi, le jeu des personnalités mystères est fait, où le nom d'une personne publique connue comme Céline Dion, Elvis Presley, le Pape Jean-Paul II, etc., est collé dans le dos des participantes qui doivent, en posant des questions aux autres membres du groupe, découvrir ce nom. La question 49 du QEGHP sur les commentaires concernant ce jeu, indique que l'ensemble des participantes (100 % d'entre elles) l'ont trouvé bien, elles disent à 75 % qu'il a bien rempli son rôle, soit celui de les mettre à l'aise, 50 % d'entre elles affirment que le jeu était drôle, même si 25 % ajoutent que le jeu était quelque peu gênant.

b) Les lectures

À chaque rencontre, tel que mentionné précédemment, un petit livret contenant les éléments présentés lors de la séance est donné aux parents. Ce livret inclut quelques textes supplémentaires, de divers auteurs, en lien avec le sujet de la rencontre, permettant aux parents de réviser et d'approfondir le sujet. Ainsi, des lectures spécifiques sont suggérées aux parents qui ont toujours la possibilité, s'ils le désirent, d'en reparler lors de la rencontre suivante ou de poser des questions à ce sujet. La question 31 du QEGHP, portant sur l'utilité des lectures, révèle que 57 % des participantes ont lu l'ensemble des lectures proposées, mais que 43 % ont fait seulement quelques-unes des lectures proposées et non la totalité. Parmi les personnes ayant lu de façon partielle les textes, 100 % d'entre elles expliquent avoir manqué de temps pour tout lire. Concernant l'utilité des textes lus, toutes les participantes (100 %) confirment qu'ils ont été utiles à leur compréhension.

c) Les devoirs

En plus de contenir des lectures utiles, le livret donné à chaque rencontre renferme des petits devoirs proposés aux parents afin qu'ils puissent mieux intégrer les notions présentées lors de la séance de groupe. Chaque devoir ou petit défi est bien expliqué en fin de rencontre et rediscuté lors de la rencontre suivante à l'exception du dernier défi donné lors de la dernière rencontre. Le Tableau 5 résume les défis hebdomadaires, les résultats de ces derniers en fonction des réponses obtenues aux questions 54, 58, 63, 68 et 74 du QEGHP et un exemple de réponse des participantes pour chaque défi. Globalement, les exercices ont suscité des prises de conscience, des clarifications, ont favorisé l'intégration du contenu des rencontres et moins souvent, ont amené des mises en action.

Tableau 5

Défis hebdomadaires (les petits devoirs) et perception de leurs impacts

Thème des rencontres	Description du défi de la semaine	Impact du défi	Exemples des réponses des participantes sur leur perception de l'impact du défi
1 ^{er} rencontre Présentation du programme	Cinq questions sur les difficultés vécues par l'enfant, l'amélioration souhaitée pour l'enfant et le parent, sur les manifestations du comportement, les moyens déjà essayés	Prise de conscience 100 %	Q54 : «Écrire sur mes difficultés m'a permis de réfléchir et d'intégrer de nouvelles composantes contribuant à la problématique »
		Clarification 40 %	

Défis hebdomadaires (les petits devoirs) et perception de leurs impacts (suite)

Thème des rencontres	Description du défi de la semaine	Impact du défi	Exemples des réponses des participantes sur leur perception de l'impact du défi
2 ^e rencontre Être un bon parent	Trois parties dont une de réflexion sur le style de parents qu'ils ont eu, sur leurs ressemblances et différences, leurs forces et faiblesses. Puis, on demande, comme défi, qu'ils essayent une nouvelle façon de communiquer selon le modèle du parent entraîneur et de noter le résultat en fonction des réactions obtenues (parent-enfant)	Prise de conscience 67 %	Q58 : «Ce défi m'a permis de me situer par rapport au type d'éducation que je donne à mon enfant et de mieux balancer mes perceptions sur auquel de mes parents je ressemble le plus et pourquoi».
		Intégration du contenu 33 %	
		Difficile à décrire 17 %	
3 ^e rencontre Le Développement	Deux parties dont la première est de répondre à une grille de tâches accomplies par l'enfant selon l'effort mis pour y arriver dans le but de noter ses progrès. Dans la deuxième partie, le parent doit noter les moyens pris pour encourager les efforts déployés.	Prise de conscience 60 %	Q63 : «Je réalise que je contribue au problème. J'ai vraiment tendance à tout faire pour lui puis à m'en plaindre quand, dans le fond, il est capable d'en faire beaucoup plus».
		Mise en action 60 %	
4 ^e rencontre Mes besoins, tes besoins	Trois parties, soit une de réflexion sur le lien entre le besoin de l'enfant lors de comportements inacceptables et sur l'impact du renoncement à un besoin chez le parent. Puis, comme défi il est demandé au parent de tenter une nouvelle façon de faire, de communiquer et en troisième partie de noter les réactions (parent-enfant).	Prise de conscience 83 %	Q68 : «Je réalise qu'avec les décorations spéciales de sa chambre, il exprime son besoin de pouvoir de décision et qu'il a besoin de se retrouver dans son espace et de se sentir respecté. Je dois arrêter de le critiquer sur cela».
		Intégration du contenu 17 %	
		Mise en action 25 %	

Défis hebdomadaires (les petits devoirs) et perception de leurs impacts (suite)

Thème des rencontres	Description du défi de la semaine	Impact du défi	Exemples des réponses des participantes sur leur perception de l'impact du défi
5 ^e rencontre La communication	Trois parties dont une de réflexion sur l'utilisation de mots et de gestes blessants, les raisons et les moyens alternatifs ainsi que les marques d'affection utilisées. Puis, comme défi en fonction du thème de la communication, il est demandé aux parents de tenter une nouvelle façon de communiquer et finalement de noter leur réaction et celle de l'enfant.	Prise de conscience 75 %	Q74 : «En identifiant des mots blessants, je prends conscience de l'ampleur et l'impact de mes actions. Je lui ai parlé différemment d'un sujet habituellement difficile et tout s'est bien passé. Il a certainement ressenti mon plus grand calme».
6 ^e rencontre La discipline	Trois parties dont une de réflexion sur les conséquences du comportement difficile et la conséquence logique associée. Comme défi demandé, une nouvelle façon de faire et finalement on doit noter les réactions de l'enfant et du parent.	Non évalué, car le défi est donné lors de la dernière rencontre.	

d) Les discussions de groupe

Les discussions de groupe font partie des stratégies d'apprentissage du programme «Ensemble pour le mieux ». Les parents ont toujours l'occasion, lors de la première partie des rencontres, de partager leur propre expérience et d'enrichir les témoignages des autres par leurs propres trucs ou idées. C'est également lors de cette première partie qu'un retour est effectué sur les défis hebdomadaires présentés ci-haut. Selon la question 44 du QEGHP portant sur la durée des discussions, 71 % des participantes disent avoir eu assez de temps pour s'exprimer et discuter (p. ex., «ce temps était bien structuré et j'ai appris par l'expérience des autres») tandis que 29 % disent ne pas avoir eu assez de

temps pour discuter (p. ex., «parfois c'était trop court, car il y avait certaines personnes qui coupaient la parole et on n'avait pas le temps de tout dire»).

e) Les vidéocassettes

Un autre moyen d'apprentissage lors du programme est le visionnement de films par vidéocassettes. Deux films ont été présentés lors des rencontres, soit à la 4^e rencontre sur mes besoins, tes besoins et à la 5^e rencontre sur le thème de la communication. Selon la question 65 du QEGHP portant sur la pertinence du vidéo sur le thème des besoins, 71 % des participantes déclarent avoir fait des prises de conscience à la suite du visionnement de la vidéo (p. ex., je réalise que je ne connais même pas mes propres besoins), 14 % parlent d'une mise en action pour répondre à leurs besoins (p. ex., à la suite du vidéo, j'ai réalisé que je ne prenais plus autant soin de moi qu'avant et j'ai recommencé à me maquiller) et 14 % disent s'identifier aux personnages de la vidéo. Les résultats à la question 69 du QEGHP sur la pertinence de la deuxième vidéo portant sur la communication dévoilent la présence d'émotions chez les participantes. En effet, 100 % des participantes affirment avoir été touchées par le contenu de la vidéo, 33 % disent avoir ressenti de la tristesse ou avoir pleuré durant la présentation, 33 % des parents parlent d'empathie par rapport au vécu des enfants vivant de la violence verbale dans le film, 17 % déclarent vivre de la frustration lors du visionnement, car cela leur rappelle leur propre passé et 67 % des participantes témoignent d'un sentiment de culpabilité ressenti à la suite du film lié à leur propre façon d'interagir parfois avec leur enfant.

f) L'animation

L'animation fait partie intégrante du processus et peut faciliter l'apprentissage sans constituer une stratégie particulière. Dans l'animation du programme «Ensemble pour le mieux», les informations sont données verbalement et habituellement appuyées visuellement par les données inscrites dans les livrets d'informations remis aux parents ou encore par un tableau servant à noter les commentaires ou réponses des participantes lors d'interactions dans l'animation. À la question 39 du QEGHP relative à l'animation des rencontres, les participantes la définissent à l'unanimité (100 %) comme étant bien faite et intéressante. Les résultats indiquent également que 14 % des participantes décrivent l'animation comme étant plaisante, parfois courte et, pour 29 % des participantes, l'animation contenait parfois certaines longueurs comme par exemple lors des retours où chacune des questions reliées au défi étaient reprises pour toutes les participantes.

Continuité et intensité. Depuis plus de 15 ans, le programme «Ensemble pour le mieux» existe au sein de l'établissement du CLSC de Hull et est continuellement amélioré. De plus, chaque année, l'intensité des services offerts est similaire. Huit groupes d'habiletés parentales, en moyenne, se donnent par année, soit quatre offerts durant le jour et quatre le soir. Le psychoéducateur responsable et fondateur du programme travaille à temps plein, soit 35 heures/semaine, et a pour unique fonction au CLSC l'animation et la coordination du bon fonctionnement des groupes du programme. Ce faisant, il assure une continuité et une intensité de service rejoignant la demande de

la population et les attentes gouvernementales. Il est à noter que les participantes du programme n'ont pas été sollicitées quant à ce critère.

Souplesse et durée. Tout en étant bien structuré, le programme d'habiletés parentales du CLSC a comme grande force sa flexibilité. Les objectifs des parents sont pris en compte dans la planification de certaines interventions ou de messages à passer lors des périodes de retour en début de groupe. Tiré du journal de bord hebdomadaire, deux exemples pertinents illustrent bien la souplesse du programme. Le premier exemple se passe lors de la quatrième rencontre, portant sur les besoins. En effet, à la lumière de la compréhension clinique de la situation d'une participante ciblée, une insistance particulière a été faite en partageant un exemple spécifiquement choisi avec le groupe. Cet exemple différait de ceux habituellement donnés lors de l'animation, mais était planifié. Cet exemple était celui d'une mère qui souhaitait tellement réparer son propre passé qu'elle avait des exigences très grandes envers sa fille, devenant ainsi source d'anxiété et expliquant certains comportements dérangeants de celle-ci. La mère ciblée par l'exemple a avoué la semaine suivante, qu'elle a réalisé avoir négligé de prendre soin d'elle-même depuis très longtemps pour se consacrer uniquement à sa fille, mettant ainsi du stress sur cette dernière avec ses nombreuses attentes, et ce, sans encourager ses bons coups. Ce genre d'intervention dans le programme est fréquent et est réalisé afin d'adapter le contenu en fonction des participantes.

Le deuxième exemple pour illustrer la souplesse dans le programme s'est passé lors de la troisième rencontre sur le développement de l'enfant. Ainsi, une importance plus grande est donnée lors des explications en fonction de l'âge des enfants concernés dans le groupe. C'est-à-dire que l'ensemble de l'information est donné sur le développement, mais comme l'âge des enfants du groupe variait entre quatre ans et douze ans, moins de temps fut accordé aux besoins et au développement des moins de trois ans. Il est à noter que le programme priorise toujours les besoins des parents avant de donner l'information prévue à l'horaire et que dans le cas où un besoin sort trop du contexte, un temps particulier sera offert après la rencontre ou par téléphone pour en discuter de façon individuelle. La souplesse n'a pas été évaluée par les participantes.

Le programme a été construit en six mois avant sa mise en application, puis les contenus se sont améliorés et se modifient constamment en fonction des co-animations, tant pour faciliter l'intégration des différents co-animateurs que pour maintenir à jour l'information donnée. De plus, le programme a été modifié de façon majeure à deux reprises. En 1999, en fonction des commentaires des parents quant à sa durée (qu'ils trouvaient trop longue), le programme est passé de dix rencontres à huit rencontres afin de satisfaire les disponibilités de la majorité et les demandes des participants. Puis en 2002, un autre changement - marquant la souplesse du programme - a été effectué à cause de la grande demande des parents pour suivre le programme. Une liste d'attente assez volumineuse, accompagnée de grands délais pour obtenir ce service, a poussé M. Létourneau à repenser une fois de plus son programme. Il a donc été décidé d'écourter

de deux rencontres le programme, qui est alors passé de huit rencontres à six rencontres. Les séances retirées du programme d'origine portaient sur la clarification de ses valeurs comme parent, sur la communication comportant plus d'activités pratiques, sur la discipline où plus d'activités pratiques étaient également proposées et finalement sur l'entraide pour lutter contre l'isolement. Les éléments principaux de ces rencontres ont cependant été intégrés dans le programme actuel.

Présentement, selon la question 28 du QEGHP sur les commentaires concernant la durée de chaque rencontre qui est de deux heures, 14 % affirment qu'elles sont trop longues, 86 % disent au contraire, qu'elles sont trop courtes et 67 % des participantes proposent d'ajouter un 30 minutes par rencontre.

Précocité et accessibilité. Plus une intervention est précoce, plus ses résultats seront efficaces. Le programme d'habiletés parentales offert au CLSC permet aux parents de recevoir des services concernant leur rôle parental et leur relation avec leur enfant dès la naissance de celui-ci jusqu'à l'âge de 12 ans, s'ils en ressentent le besoin. Le moment où les parents décident d'utiliser le programme comme aide demeure à leur discrétion, puisqu'il s'agit d'un service volontaire et ouvert à tous les parents ou individus jouant le rôle de parent. Dans la présente étude, la moyenne d'âge des enfants pour lesquels les parents consultent est de sept ans et demi, 28,5 % des enfants ont quatre ans, 43 % ont entre six et huit ans et 28,5 % des enfants ont entre onze et douze ans.

Rappelons que le programme est offert en première ligne et accueille des parents avec des difficultés d'ordre général. Autrement dit, pour une problématique plus complexe, nécessitant une évaluation spécifique ou des soins particuliers pour l'enfant ou le parent, le CLSC ou l'animateur responsable se devra de réorienter la demande du parent vers un service plus spécialisé tel que le Centre Hospitalier Pierre-Janet par exemple. Pour cette étude, toutes les participantes correspondaient au profil type de parents participants et aucune n'a été réorientée.

Planification à long terme et possibilité de généralisation à d'autres contextes.

Étant le fondateur du programme, M. Létourneau savait, lors de sa création, qu'il allait poursuivre l'animation de ce programme, assurant ainsi sa continuité en cas de réussite. Lors de la création du programme, en plus de s'inspirer des besoins identifiés par des parents en demande de soutien dans leur rôle parental favorisant ainsi sa réussite, il répondait à une demande gouvernementale de soutenir les parents en difficultés relationnelles avec leur enfant. Ce faisant, une confiance quant aux possibilités de survie du programme était présente dès ses débuts. Les besoins ne semblent pas s'atténuer dans la communauté, s'il advenait que M. Létourneau prenne sa retraite, quelques personnes employées au CLSC, qui ont déjà animé le programme, pourraient prendre la relève de l'animation du programme.

Ce programme pourrait facilement être répété dans d'autres contextes. D'ailleurs, différents intervenants, provenant de divers milieux (universitaire, communautaire ou

CLSC) ont demandé l'ensemble du contenu du programme à M. Létourneau lors de congrès ou de rencontres entre professionnels. M. Létourneau a donc remis, dans le passé, plusieurs copies de son programme, mais n'a pas effectué de suivi quant à son implantation ailleurs. De plus, M. Létourneau anime ce programme dans d'autres milieux, soit dans une maison de quartier près du CLSC, «la Maison de l'amitié» ainsi qu'à un autre centre communautaire, le Chalet Fontaine, sur la rue Charlevoix à Hull.

Mme Suzanne Lavigueur, professeure retraitée de l'Université du Québec en Outaouais en psychoéducation et auteur du livre «Ces parents à bout de souffle» (2009), a également demandé à M. Létourneau l'ensemble de son programme afin de l'étudier. Mme Lavigueur effectuait un travail de recherche sur les compétences des parents ainsi que sur les ressources offertes pour les aider. Le programme «Ensemble pour le mieux» a été consulté dans ce cadre et utilisé lorsque son équipe a bâti son propre programme d'accompagnement pour les parents.

Absence d'effets négatifs. Aucun effet négatif n'est rapporté par les participantes quant à leur participation au programme «Ensemble pour le mieux» tant dans le questionnaire, qu'oralement, lors des rencontres.

2) Caractéristiques liées au milieu d'intervention

Populations cibles

Sont visés par le programme les parents résidants de la ville de Hull qui ont des enfants de la naissance à 12 ans. Plus particulièrement, il s'agit de parents de milieux défavorisés, qui vivent de l'isolement ou qui se sentent dépassés, se questionnent et qui sont momentanément à la recherche de solutions pour retrouver une harmonie avec leur enfant.

Participation. La mise en route du programme a été réalisée il y a plus de 15 ans. Les parents du groupe de la présente étude n'ont donc pas participé aux différentes étapes d'élaboration et de mise en œuvre du programme «Ensemble pour le mieux». Cependant, lors de la conception du programme en 1994, les parents dans les centres communautaires et la maison de quartier «La maison de l'amitié» ont été consultés, afin de les questionner sur leurs besoins dans leur rôle parental. Par la suite, quelques activités afin de gagner leur confiance et de tester la participation de ces derniers leur ont été proposées.

Actuellement, lorsqu'un groupe est formé, un contact téléphonique est effectué auprès des parents pour les questionner sur leur problématique, pour leur présenter rapidement les grandes lignes du programme et pour entendre leurs besoins et demandes particulières. Ceci peut alors être considéré comme une première forme de participation active des parents, préparant les animateurs face aux types de problématiques

particulières. De plus, l'identification d'objectifs clairs encourage l'engagement des parents au groupe. Le fait de nommer en groupe ses objectifs, lors de la première rencontre, permet une identification et une reconnaissance entre les parents et favorise l'investissement dans le groupe. Dans le groupe à l'étude, on remarque une très bonne rétention des participants. En effet, toutes les participantes, (100 %), ayant débuté le programme, l'ont terminé. Ainsi, sur dix inscriptions à la suite du contact téléphonique, huit personnes se sont présentées aux rencontres pour y participer et sept ont accepté de participer à l'étude.

Intégration à la vie quotidienne. Le programme s'offre de jour comme de soir au CLSC ou dans les centres communautaires des environs, facilitant ainsi l'accessibilité et l'intégration du programme dans la vie des gens qui peuvent ainsi choisir celui qui leur convient le mieux, selon leur horaire et disponibilité. Les heures de début et de fin de rencontre sont également pensées en fonction des parents. En effet, le groupe de jour est de 9h30 à 11h30, permettant aux parents d'y assister lorsque les enfants sont à la garderie ou à l'école et de partir avant leur retour pour le dîner. Pour ce qui est des rencontres en soirée, de 18h30 à 20h30, elles sont organisées pour que les parents aient le temps de souper et qu'ils puissent rentrer assez tôt après les rencontres pour ceux qui travaillent le lendemain. Un commentaire d'une participante au groupe (tiré de mon journal de bord), illustre bien l'intégration du programme à sa vie quotidienne; «J'aime vraiment ça, venir ici, j'habite tout près et je peux faire ma marche santé, socialiser avec d'autres en plus de prendre le temps de souffler par rapport à tout ce qui se brasse à la

maison». Cependant, selon la question 29 du QEGHP portant sur l'heure du début des rencontres, 57 % ont dit que c'était bien, mais 43 % disent que les rencontres sont trop tôt par rapport à leur horaire et suggèrent de les débiter à 19h00 plutôt qu'à 18h30.

Mise à profit des transitions. Le point d'entrée au programme n'est pas conçu en fonction d'une transition de vie particulière tel que l'arrivée d'un premier enfant, le début de la fréquentation scolaire ou une séparation de couple. Des caractéristiques communes telles que la provenance d'un milieu défavorisé ou l'isolement mettant à risque les parents sont privilégiées au sein du programme, n'excluant pas les autres parents demandant de l'aide au niveau parental. Cependant, dans les groupes, un changement au sein de la vie familiale ou propre à l'enfant est souvent nommé spontanément par les parents participants. Par exemple, une des mères du groupe à l'étude rapporte l'agressivité de son fils et l'irrespect de son autorité tout en annonçant le récent déménagement de ce dernier avec qui elle n'avait pas vécu depuis plus de deux ans. Une autre mère mentionne les distractions de sa fille et son entrée à l'école. L'agressivité grandissante d'un fils unique est confiée en même temps que l'annonce d'une grossesse à venir. Enfin, un dernier exemple de transition est noté où l'expression de colère fréquente d'un jeune garçon coïncide avec une nouvelle cohabitation d'une mère et son enfant avec une amie. Il est intéressant de noter que l'ensemble des parents participants (100 %) rapporte lors des rencontres de grands changements tel un déménagement, une cohabitation, l'entrée à l'école ou encore un nouveau conjoint. Bien que ces transitions de vie éclairent les situations difficiles et guident l'intervention, elles

ne sont pas liées à une caractéristique spécifique permettant de planifier le programme. Le programme ne semble pas mettre à profit les transitions dans son état actuel tel que le suggère les critères de programme efficace de Blanchet et al. (1993).

Consolidation des réseaux de soutien. La population ciblée par le programme est composée en partie de personnes qui vivent de l'isolement. Dans la version originale du programme, la toute dernière rencontre portait sur l'entraide contre l'isolement et visait justement la consolidation des réseaux de soutien. Actuellement, dans le programme abrégé, des encouragements à la création de liens entre les parents sont donnés dès la première rencontre. Cependant, il incombe aux parents de voir si des affinités particulières existent entre eux. Trois exemples pertinents se sont produits durant les rencontres (inscrits dans le journal de bord). Ils illustrent bien cette caractéristique de programme efficace lié à la consolidation des réseaux de soutien. Tout d'abord, un des parents du groupe a proposé discrètement et respectueusement à une autre mère plus défavorisée de lui donner des vêtements appartenant à sa fille, puisque ceux-ci lui étaient maintenant trop petits. Le deuxième exemple est celui d'une mère qui a proposé à une autre, qui est arrivée en marchant, de la reconduire chez elle après le cours puisqu'il faisait très froid dehors. Le dernier exemple s'est produit lors de la dernière rencontre où une mère a proposé en fin de groupe à l'ensemble des autres parents d'échanger leur numéro de téléphone afin qu'elles puissent se revoir autour d'un café pour discuter des enfants et se permettre de sortir de la routine familiale. Toutes ont accepté de lui

remettre leurs coordonnées et cette mère s'est engagée à les appeler sous peu pour un prochain rendez-vous en dehors du CLSC.

Attrait pour les usagers. Ce critère correspond aux moyens incitatifs mis en place pour favoriser le changement des participants au groupe. À la première rencontre, nous avons demandé aux membres du groupe d'établir des règles qui les aideraient à se sentir en sécurité, à l'aise et acceptés dans le groupe. Cela encourage l'ouverture et la participation des parents. Le programme est offert gratuitement et dès la première rencontre, les animateurs fournissent un livret où les participants trouvent le déroulement des six rencontres. Cette première rencontre permet à chacun de réaliser si le programme semble correspondre à leurs besoins. Des feuilles d'exercices sont également distribuées, lors des rencontres ultérieures. Le programme s'offre tant de jour que de soir, l'entrée est accessible aux personnes handicapées, le stationnement est gratuit ainsi que le café frais qui est offert à chaque rencontre.

Le groupe d'habiletés parentales est offert une seule fois, mais il y a tout de même une ouverture pour le reprendre éventuellement si une nouvelle situation se présente. De plus, M. Létourneau mentionne toujours la possibilité que la clientèle le rappelle pour une consultation ponctuelle. D'autres moyens de changement sont mis à la disposition des parents et sont présentés telle que la possibilité d'un suivi individuel au besoin avec un intervenant du CLSC ou d'autres services connexes offerts en CLSC. Durant les rencontres, les trucs précis ou conseils sont pratiquement absents mais de grandes lignes

sont données en fonction des questionnements des parents et des informations reconnues scientifiquement sur le sujet permettent aux parents de trouver leurs propres moyens de changement. De plus, une période de temps, soit environ la moitié de la rencontre, est dédiée à leur discussion, où ils peuvent exprimer leurs besoins, difficultés ou questionnements. Cela permet au programme d'être étroitement lié à leurs valeurs et préoccupations.

Organisme(s) responsable(s)

Utilisation optimale des ressources existantes. Plusieurs familles ont de réels besoins d'argent, de nourriture, de soutien parental qui ne sont pas comblés. Lorsque les ressources d'aide appropriées existent, une collaboration efficace entre ces dernières et le CLSC est présente. Le groupe permet aux parents, de mieux connaître ces ressources ainsi que leur fonctionnement afin de les utiliser et de répondre à leurs besoins. Ce faisant, une disponibilité intérieure plus grande est présente lors des rencontres et leur permet de bénéficier davantage du programme d'habiletés parentales. Voici quelques exemples de références données et utilisées par des parents lors de groupes précédents : Les fonds habineige d'Ottawa permettant aux enfants de moins de 15 ans de recevoir des habits d'hiver, la Manne de l'île comme banque alimentaire, des inscriptions gratuites pour les enfants dans les camps de vacances tel que le camp Canadien Tire. Ces références aident pour l'habillement, offrent des occasions de socialisation, de plaisir pour les enfants et les parents, ainsi qu'un temps de répit aux parents. Ces ressources sont présentées aux parents selon les besoins identifiés. Une situation précise s'est

présentée dans le groupe à l'étude pour une participante du programme illustrant bien l'utilisation optimale des ressources existantes. Une mère parlant des difficultés académiques de sa fille et de ses propres difficultés à l'encadrer lors de la période de devoirs après l'école accepta d'aller à la Maison de l'amitié qui est une maison de quartier où de l'aide aux devoirs est offerte en plus des cuisines collectives ainsi que plusieurs autres services. Ainsi, sa fille a reçu de l'aide aux devoirs et Mme s'est inscrite pour participer, dès le mois de septembre prochain, au groupe de cuisine collective soulageant ainsi quelques-unes de ses préoccupations. De plus, cette mère fut référée en suivi individuel à une travailleuse sociale du CLSC pour entamer un processus thérapeutique personnel.

Soutien administratif. Le CLSC offre les ressources tels que les locaux et le matériel nécessaire à l'animation et donne priorité aux groupes d'habiletés parentales par rapport à toute autre activité en cas de conflit d'horaire. Le programme étant le fruit d'un choix organisationnel, aucun problème n'est présent quant à la poursuite de l'animation des groupes. De plus, une grande liberté d'action est laissée au responsable du groupe, preuve de confiance et de reconnaissance de toute son expérience dans l'animation efficace de groupes de parents.

3) Caractéristiques liées aux intervenants

Compétence. Dans le programme «Ensemble pour le mieux», tous les animateurs sont des professionnels et membres d'un ordre professionnel, soit en psychoéducation,

en travail social ou en psychologie. En plus de sa formation, les compétences interpersonnelles de M. Létourneau favorisent grandement la confiance qu'un parent peut avoir par rapport au groupe et dans les aptitudes de l'animateur. Voici un exemple général qui se produit souvent en début de groupe avec les participants et qui démontre une habileté relationnelle importante à la gestion de groupe que M. Létourneau maîtrise bien. Le processus du groupe peut être chambardé par un participant qui met au défi les connaissances du formateur ou qui prêche des pratiques d'éducation inappropriées. Les animateurs sont alors très soucieux de ne pas laisser entrevoir de la critique par rapport aux commentaires d'un participant ou de le frustrer; il s'agit du « piège de pression » que beaucoup de parents ont connu dans le passé. La réaction première de M. Létourneau est alors de chercher les points pertinents de ce que la personne a dit et de les renforcer dans le groupe. En encourageant l'acceptation et la chaleur, même envers un parent qui est visiblement un membre difficile du groupe, M. Létourneau réussit habituellement à mettre l'acceptation en valeur et à aider les membres du groupe à voir que l'objectif est de comprendre et de respecter chacun. De plus, la question 40 du QEGHP portant sur la compétence des animateurs révèle que toutes les participantes (100 %), pensaient que les animateurs étaient compétents lors des rencontres. Un seul commentaire a été émis à l'endroit de la co-animatrice, Mme Cham qui, n'ayant pas encore d'enfant, avait un peu moins d'exemples à donner ou d'explications illustrées en comparaison avec M. Létourneau. D'autres commentaires étaient formulés ainsi : « Ils ont un bon sens du jugement, sont respectueux et discrets, ils connaissent ce dont ils

parlent » ou encore «Compétents, vous étiez prêts à partager et expliquer les choses tous les deux. Il était toujours intéressant d'entendre les explications. »

Ouverture aux aspects contextuels et environnementaux. Tel que mentionné précédemment, un des principaux modèles conceptuels correspondant aux théories fondatrices du programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» est, entre autres, la théorie systémique de la famille de Bronfenbrenner (1986). Ainsi, lors de l'animation, l'accent est mis non seulement sur les aspects individuels et psychologiques du parent participant mais sur l'aspect dynamique des interactions entre le parent, l'enfant, les contextes de vie ainsi que son environnement. D'ailleurs, dans la formulation de leurs attentes du départ sur le programme, on demande aux parents de formuler des objectifs ou attentes en fonction d'eux et de leur enfant.

Sensibilité à l'égard de la diversité sociale et culturelle. Après chacune des rencontres de groupe, un retour sur les besoins ou difficultés de chacun était fait de façon systématique entre M. Létourneau et la co-animatrice, Mme Cham. Ce retour servait à maintenir une analyse commune de la situation des participantes et de la dynamique de groupe. De plus, le retour permettait de planifier l'orientation des prochaines interventions teintées par cette sensibilité à l'égard de la diversité sociale et culturelle qui émergeait des discussions cliniques. Soulignons que dans le modèle systémique, les aspects environnementaux et culturels entrent dans l'analyse des problématiques et transparaissent dans le mode d'intervention. Par exemple, dans un

groupe précédent, un père d'origine africaine suivait le programme d'habiletés parentales. Il expliquait ses méthodes disciplinaires dont celles de la fessée et du ceinturon. Il rapportait tous les bienfaits de la fessée ou des coups donnés par ceinturon niant tout aspect négatif de ces moyens. Une reconnaissance des méthodes apprises dans son pays d'origine et de l'effet instantané de celles-ci a été faite auprès de cet homme. Cependant, tout doucement la perspective de l'enfant qui reçoit la fessée ou le ceinturon a été discutée et questionnée chez ce père qui, sans avoir changé complètement d'avis, était sensibilisé au vécu de son enfant et de ses propres sentiments comme enfant qui a reçu ces traitements. Dans le groupe, le revenu et le statut varient également selon les participants; une adaptation est faite à l'égard des exemples donnés lors des animations pour correspondre le plus étroitement possible à leur réalité.

Engagement communautaire. M. Létourneau a pris contact avec les gens lors de la création du programme à même leurs milieux d'activités tels que les maisons de quartier; il est même entré dans certaines résidences de parents pour les questionner et intervenir auprès d'eux. Ayant créé le programme selon les besoins de la communauté, cela démontre un engagement certain par rapport à la communauté de la part de M. Létourneau, qui a conçu le programme, qui l'améliore chaque année et qui l'anime fidèlement depuis 1994. La question 38 du QEGHP, portant sur la disponibilité des animateurs, confirme à 43 % que les participantes trouvent, excellente, la disponibilité des animateurs et, bien, dans 57 % des cas. Voici un commentaire d'une participante du groupe sur la disponibilité des animateurs durant les pauses, après et entre les

rencontres : «Excellente, on se sent les bienvenues, respectées, c'était ouvert et plaisant.»

Capacité de travailler en équipe multidisciplinaire. Autodidacte et très autonome, M. Létourneau a animé le programme d'habiletés parentales tantôt seul et tantôt en tandem. Pour ce qui est de mon expérience de co-animation, mon intégration à l'animation du programme s'est effectuée de façon très rapide. M. Létourneau a pris soin d'expliquer le programme et les modifications effectuées, l'approche utilisée et le fonctionnement de l'animation du programme. Il a su partager les tâches reliées au recrutement et aux contacts téléphoniques ainsi que les tâches reliées à la tenue de dossier. De plus, il m'a permis d'ajouter quelques éléments personnels lors de l'animation tels que des textes et références d'auteurs en psychologie, des exercices pratiques de réflexion ou des exemples propres à la profession de psychologue. De plus, M. Létourneau a toujours reconnu mon apport au sein du programme en plus de m'y avoir formée. Le travail en équipe multidisciplinaire se fait facilement avec M. Létourneau.

4) Caractéristiques liées aux interactions entre les intervenants et les populations cibles

Liens de confiance réciproque. Les participantes soulèvent, à divers moments dans les commentaires du QEGHP ainsi que lors des rencontres, certaines qualités des animateurs et leurs effets sur le lien de confiance. Elles expliquent comment ces qualités contribuent à créer la magie menant vers des relations efficaces et vers une qualité éducationnelle parentale. Les qualités mentionnées par les parents sont liées aux

habiletés personnelles des animateurs, soit la capacité d'accueil, la flexibilité, l'authenticité, l'organisation et l'engagement. Les participantes disent apprécier le style collaboratif dans le groupe créant ainsi une atmosphère de confiance faisant du groupe un endroit sûr où elles peuvent révéler leurs problèmes et risquer de nouvelles approches. Les exemples personnels des animateurs ont aidé à reconsidérer le mythe qu'il existe des parents parfaits. Ils ont également servi à normaliser les réactions des parents et à leur donner la permission de faire des erreurs, tout en contribuant à consolider le lien de confiance réciproque. Voici un commentaire d'une mère à la toute dernière rencontre : «Lorsque M. Létourneau partage ses expériences personnelles, il exprime une certaine authenticité et je réalise que mes difficultés sont simplement humaines. Je me sens mieux. »

Selon la question 43 du QEGHP portant sur la confiance à partager leur vécu difficile, 86 % des participantes révèlent s'être senties très en confiance de le faire et 14 % disent s'être senties de plus en plus à l'aise avec le temps. La question 47 relative aux craintes présentes avant de débiter le programme dévoile que 57 % des participantes n'avaient aucune crainte avant de commencer le programme et que 43 % en avaient. La première crainte signalée, celle de parler devant le groupe, s'élève à 66 %. Quant à la deuxième crainte, celle de ne pas arriver à trouver sa place au sein du groupe, elle est vécue par (33 %) des participantes. Parmi les participantes, toutes affirment, à la question 48, que dès la deuxième rencontre, leurs craintes avaient disparu grâce à l'atmosphère et la confiance au sein du groupe. Finalement, la question 50 du QEGHP portant sur l'impact de la mise en

place de règles claires en début de groupe quant à la confidentialité, le non jugement des autres et le type de groupe, reflète que 100 % des participantes reconnaissent que ces règles leur ont permis d'être à l'aise dans le groupe.

Accent sur les compétences et le pouvoir d'action. Le concept d'empowerment fait partie de la philosophie et des objectifs du programme. On souhaite que les parents développent leur indépendance et leur autonomie. Une des façons de le faire est d'éviter de donner des conseils basés sur des recherches inadéquates ou appuyant des valeurs conflictuelles, mais plutôt d'enseigner aux parents des habiletés facilitant l'atteinte de leurs propres objectifs. Dans le groupe, les parents sont amenés à articuler leurs objectifs à moyen et long terme en fonction de leurs propres ressources personnelles et croyances. De plus, dès le début du programme, il est dit clairement que les animateurs ne sont pas les experts de leur enfant, mais que ce sont eux qui connaissent le plus leur enfant et que les animateurs ne vont pas donner des recettes toutes faites, mais plutôt les aider à trouver leurs propres solutions. Par exemple, une des participantes du groupe rapportait fièrement, lors du retour portant sur le développement, ce qu'elle a elle-même trouvé pour son fils. Elle expliquait comment après avoir saisi les enjeux de la période oedipienne, elle a réussi, pour la première fois, à inciter son fils à manger ses légumes. Elle a raconté à son fils qu'elle aimait beaucoup son conjoint car il était très fort grâce à tous les légumes qu'il mangeait. Son fils, voulant lui aussi plaire à sa mère, s'est mis à manger tous ses légumes et en a même redemandé.

Respect des valeurs et des attitudes. Une attitude de respect inconditionnel de la part des animateurs intervenant avec les parents fait partie intégrante des valeurs du programme et de l'établissement dans lequel se donne le programme (CLSC). Toutes les interventions reposent sur le postulat que les parents tiennent au bien-être de leur enfant et font de leur mieux pour prendre soin de leur enfant. En cas de conflit entre la conception éducative des parents et des notions inspirées des théories psychologiques, les animateurs acceptent les comportements des parents à moins qu'il y ait évidence que leurs comportements constituent une menace pour le parent ou l'enfant. Cette attitude de respect et d'acceptation des différences dans leur mode de vie est essentielle pour soutenir le sentiment de compétence parentale des parents. La question 41 du QEGHP porte justement sur le sentiment des participantes d'avoir été respectées dans leurs valeurs lors du programme tant par les animateurs que par les autres membres du groupe. Les résultats confirment, à l'unanimité, que les participantes se sont senties respectées.

Partenariat. Aucun partenariat formel n'existe entre M. Létourneau et d'autres établissements. Toutefois, un partenariat informel existe entre M. Létourneau et les autres membres du CLSC. Ainsi, lorsqu'une intervenante nécessite un soutien particulier quant aux rôles parentaux pour un client, elle peut demander, pour ce client, une participation aux groupes d'habiletés parentales et inversement. Un client ayant participé au groupe, peut être présenté à une intervenante du CLSC en suivi individuel pour approfondir l'aide apportée. Souvent, M. Létourneau donnera alors plus d'informations

sur l'analyse clinique concernant le parent ayant participé au groupe. De plus, M. Létourneau est fréquemment sollicité par ses collègues pour des consultations cliniques informelles.

Discussion

L'objectif de cette recherche était d'évaluer l'efficacité du programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» qui s'adresse à des parents ayant un enfant, de la naissance jusqu'à l'âge de 12 ans. L'évaluation a été effectuée en fonction de la perception de l'atteinte des objectifs spécifiques identifiés par les parents participant à l'étude ainsi que selon 30 caractéristiques de programmes efficaces définies par Blanchet et al. (1993). Les résultats de recherche offrent un premier appui scientifique à l'efficacité du programme qui n'avait jamais bénéficié d'une évaluation systématique depuis son implantation, il y a 15 ans. Ce chapitre de discussion portera tout d'abord sur les constats généraux liés aux participantes de l'étude puis abordera les résultats obtenus pour les quatre grandes catégories (ainsi que leurs sous-catégories) des caractéristiques des programmes efficaces : celles liées à l'intervention, au milieu d'intervention, aux intervenants et aux interactions entre les intervenants et la population cible. Ensuite, une section sur les forces et les limites de l'étude sera présentée pour terminer avec les retombées possibles de la présente étude.

Perception des participantes

Les résultats obtenus auprès des mères ayant complété le programme «Ensemble pour le mieux» indiquent que toutes les participantes à l'étude ont observé des améliorations au niveau de leur relation avec leur enfant et que la majorité de leurs

objectifs ont été atteints. Toutes les participantes affirment en effet que le programme a eu un impact bénéfique sur leur relation avec leur enfant et que certains changements d'attitudes ou de comportements sont modifiés à la suite du programme. Ces résultats appuient l'efficacité du programme selon l'atteinte des objectifs de départ des participantes. Il est certain que les impacts du programme n'ont pas été validés à l'aide d'observations directes dans le milieu et ne donnent pas d'indication par rapport à la durée dans le temps de ces changements. Cependant, la mesure de satisfaction des clients est un allié important à d'autres méthodes d'évaluation objectives (Matthews & Hudson, 2001). Le QEGHP sur la satisfaction des clients comprend d'ailleurs des questions qui mesurent la satisfaction des parents par rapport à l'amélioration des comportements de leur enfant et leur confiance en leur capacité de gestion des problèmes présents. De plus, le simple fait que les parents observent un changement positif dans la relation avec leur enfant à la suite de leur participation au programme témoigne d'un changement de perception. Selon Kagan (1986), ce changement favorise le sentiment d'efficacité personnelle, augmente la satisfaction que le parent tire de son rôle parental avec son enfant, diminue l'état de stress, de tensions, de frustration et de contrainte que le parent ressent dans l'exercice de son rôle parental en plus d'améliorer le lien entre parents et enfants. En outre, il est intéressant de rappeler que, selon la méta-analyse exhaustive évaluant 260 programmes de soutien aux parents, effectuée par Layzer et al. (2001), les programmes qui ont obtenu le plus grand impact sur les parents misaient sur le développement des habiletés parentales telles la confiance en soi, l'auto-responsabilisation (*empowerment*), la gestion familiale et l'éducation. Ces concepts ont

également été privilégiés, pour la plupart, dans le programme «Ensemble pour le mieux» et soulignés comme constituant des forces du programme par les participantes.

Toutefois, de nouveaux objectifs sont apparus chez les participantes en cours de programme, ce qui laisse croire que de nouveaux besoins peuvent être identifiés subséquemment. Il se peut qu'il soit pertinent de développer un deuxième volet au programme pour ces mères, en tenant compte de leurs nouveaux objectifs. De plus, les mères semblaient moins satisfaites de l'activité sur «être un bon parent», qui pourrait faire l'objet d'une révision dans le programme ou d'une étude plus approfondie.

Caractéristiques de programmes efficaces

Caractéristiques liées à l'intervention

À la lumière des résultats, le programme «Ensemble pour le mieux» semble efficace selon la majorité des caractéristiques identifiées par Blanchet et al. (1993). Ainsi, lors de l'analyse des critères liés au contenu de l'intervention, la pertinence de l'intervention semble évidente, bien que la prévalence des problèmes relationnels entre parent-enfant ne soit pas clairement identifiée par le CLSC. À cet effet, selon le rapport du Comité de travail sur la santé mentale des jeunes suivis par les centres jeunesse, chaque année, environ 100 000 appels sont logés dans les Centres jeunesse du Québec, soit par des parents qui n'en peuvent plus, des voisins inquiets, des enseignants, ou par d'autres personnes qui constatent des attitudes ou comportements préoccupants liés aux relations parent-enfant. De ces appels, environ 60 000 donnent lieu à un signalement à la

protection de la jeunesse. Après évaluation, 28 000 environ sont retenus parce que la sécurité ou le développement de l'enfant est jugé compromis. En ce qui concerne la prévalence de problèmes relationnels parent-enfant, il est possible de constater que lorsque le Centre jeunesse ne peut intervenir parce que la situation d'un enfant ou d'un jeune ne correspond pas aux critères de la loi, ces usagers sont habituellement dirigés vers le CLSC pour qu'ils puissent y recevoir les services dont ils ont besoin (MSSS, 2009). Un des services offerts est alors celui du programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» qui accueille, effectivement, des parents volontaires ayant un lien avec les Centres jeunesse. Il est possible de remarquer que, fréquemment, cette clientèle provient de milieux plus défavorisés. Les publications sur la formation parentale laissent voir que celle-ci est moins efficace chez les parents démunis et plus particulièrement chez les mères monoparentales à faible revenu, qui ont été décrites par Wahler (1980) comme étant «isolées» et «coincées». Contrairement à ce que les publications mentionnent à propos des programmes de formation parentale pour les familles démunies, les résultats à court terme d'un programme de prévention mené par Webster-Stratton (1998) démontrent que l'intervention a eu du succès pour ce qui est d'engager au moins deux tiers des familles, tel que constaté par le niveau élevé de recrutement, le faible taux de décrochage chez les parents, le haut pourcentage de familles qui ont fait des améliorations importantes sur le plan clinique et la grande satisfaction des clients face aux méthodes de formation et au contenu.

Une recherche de Dillon Goodson (2005), sur les programmes de soutien aux parents et développement des enfants, confirme l'importance et la nécessité d'apporter de l'aide à la clientèle plus défavorisée, soit celle visée par le programme à l'étude. Ainsi, selon les recherches de Dillon Goodson (2005), il est clair qu'un changement s'est opéré depuis les dix dernières années sur la cible d'intervention des groupes d'habiletés parentales. En effet, les familles dont les enfants risquent d'avoir des problèmes en lien avec la pauvreté ou d'autres facteurs de risques familiaux sont de plus en plus participantes. Cette tendance naturelle des programmes d'aller vers les familles à risques permet d'aider à réduire le stress qui menace le bien-être des enfants. Ainsi, le programme d'habiletés parentales «Ensemble pour le mieux» est destiné depuis ses tout débuts, majoritairement à ce type de clientèle. Le programme répond aux priorités locales depuis son implantation, ce qui appuie la pertinence de l'intervention au sein de cette population visée.

De plus, les résultats démontrent bien que le contenu des interventions est basé sur des fondements scientifiques reconnus, donnant ainsi une plus grande crédibilité au programme. Les thèmes proposés dans le programme sont communs à plusieurs autres programmes d'habiletés parentales déjà évalués, tel que le programme «Harmonie» de Lacharité et Daigneault (1997) qui assure ainsi une certaine rigueur scientifique sur les contenus présentés aux parents participants. Ainsi, il est intéressant, pour les animateurs qui sont sur le terrain, de communiquer aux parents de l'information qui est appuyée par la recherche. L'expérience pratique permet d'observer certains aspects cliniques qui sont

alors appuyés par les données scientifiques. Ce faisant, lors de l'animation du programme, une confiance plus grande dans ce qui est avancé, une crédibilité grandissante et une compréhension plus approfondie des enjeux des problématiques sont alors possibles. Par exemple, la pertinence de la troisième rencontre portant sur le développement de l'enfant semble bien démontrée par diverses recherches (p. ex., Barclay & Houts, 1995; Matthews & Hudson, 2001). Cela renforce le maintien de ce thème dans le programme, bien que les résultats à l'étude semblent démontrer que cette rencontre a eu des effets plus subtils lors de l'évaluation de l'impact général du programme, tel que rapporté par les participantes. Par ailleurs, les chercheurs ont critiqué la plus courante des formations parentales de changement de comportements et de formation en compétences de gestion de l'enfant comme portant presque exclusivement sur des comportements indésirables. Ce faisant, certains programmes négligent différents aspects fondamentaux de la relation parent-enfant, comme les attentes réalistes relatives au développement de l'enfant (Barkley & Houts, 1995). Il apparaît en effet primordial de considérer attentivement les facteurs développementaux dans le choix des comportements à changer chez l'enfant (Matthews & Hudson, 2001). À la lumière des recherches scientifiques, la pertinence de présenter la trajectoire développementale de l'enfant pour mieux comprendre les comportements agressifs et oppositionnels, tel que le programme «Ensemble pour le mieux» l'enseigne, prend tout son sens. C'est en identifiant bien ces périodes et en proposant des moyens potentiels d'intervention qu'il est possible de minimiser les problèmes à cette période ou encore de mieux les gérer. De plus, en ayant plus de connaissances sur le développement de

l'enfant, d'autres objectifs implicites sont également atteints dont ceux d'aider à empêcher l'abus. En effet, les recherches démontrent que des attentes irréalistes envers le développement sont reliées à la violence émise envers les enfants (Assemany & McIntosh, 2002). En fournissant aux parents de l'information concernant les attentes appropriées par rapport au développement de l'enfant et au comportement ainsi que sur des approches non violentes face à la gestion du comportement, soit la discipline, il est possible d'empêcher que des abus physiques ou psychologiques soient perpétrés (Assemany, & McIntosh, 2002).

Selon Dillon Goodson (2005), la discipline est également un autre thème qui semble avoir une grande importance dans le lien parent-enfant. Les stratégies de discipline parentale et d'éducation sont très fortement liées aux indicateurs socio-affectifs comme le comportement, le contrôle des impulsions et l'attention. Plus spécifiquement, les pratiques disciplinaires qui n'aident pas les enfants à développer leurs propres normes de comportement internalisé peuvent aussi influencer négativement leur fonctionnement socio-affectif, leur habileté à établir des relations sociales soutenues, à prendre en compte les besoins et les sentiments des autres, à contrôler et diriger leurs propres impulsions et à concentrer leur attention pour planifier et terminer des tâches avec succès. Dans le programme, une rencontre complète est consacrée à la thématique de la discipline où des stratégies et des exemples sont fournis pour mieux outiller les parents. Cependant, aucun retour sur l'exercice réalisé à la maison relié à cette thématique n'est possible puisque ce thème est abordé lors de la dernière séance. Ainsi, un parent qui

manifesterait des incompréhensions, n'aurait pas la chance de recevoir du soutien de la part des intervenants alors qu'il s'agit d'un thème central au programme. En somme, le contenu du programme, quant aux thèmes abordés, démontre une valeur certaine quant à ses bases scientifiques pour permettre le développement de meilleures relations parent-enfant. Cela contribue à appuyer l'efficacité du programme. En plus de ses contenus basés sur des données et approches scientifiques, les résultats de l'étude en cours ont su démontrer que les objectifs du programme, ainsi que ceux identifiés par les parents en début de rencontre, sont clairs et précis. Cette autre caractéristique ajoute également à l'efficacité du programme.

Tel que le mentionne Kagan (1986), le fait d'amener les parents à spécifier leurs besoins, leurs attentes et leurs objectifs permet au programme de devenir plus adapté aux objectifs des participants en plus de favoriser l'engagement au sein de celui-ci. L'engagement des clients à se fixer des objectifs au début du programme augmente la probabilité que les interventions réussies aient une validité sociale (Matthews & Hudson, 2001). Les recherches de Spoth et Redmond (2000) sur les croyances concernant les programmes de soutien aux familles et leur efficacité sont également intéressantes. Elles montrent que la perception des parents liée aux bénéfices apportés par le programme est un grand prédicteur du niveau de disposition à s'engager dans ce type d'intervention. De plus, selon la méta-analyse de Dillon Goodson (2005), la première caractéristique commune aux programmes d'habiletés parentales efficaces relève du fait que le programme cible les enfants pour lesquels les parents avaient identifié un besoin

particulier. Dans le programme «Ensemble pour le mieux», on demande justement aux parents de cibler un enfant en particulier et d'identifier leurs besoins face à celui-ci. Les témoignages des parents confirment qu'ils apprécient cette rencontre et qu'elle leur permet de mieux cerner leurs difficultés et de mieux concevoir comment le programme peut les aider dans leur situation. À plusieurs reprises au cours du programme, un rappel de la liste d'objectifs sur lesquels les parents travaillaient était effectué pour que les autres membres du groupe puissent voir les ressemblances dans leurs visées ainsi que leurs difficultés afin de mieux coller la théorie à leur réalité.

Outre le fait que les objectifs du programme et des participantes étaient clairs et précis, les objectifs du programme se sont avérés atteints, c'est-à-dire qu'à divers degrés, les effets escomptés sont identifiables. En fait, les parents ont tous rapporté un changement au sein de leur relation avec leur enfant lié à leurs attentes de départ et chacune des rencontres, analysée en fonction des objectifs préétablis, semble avoir eu des effets correspondant à leurs attentes. Plusieurs prises de conscience, de meilleures compréhensions, certaines modifications d'attitudes ou de comportements ont eu lieu. Il est clair que l'atteinte des objectifs des parents n'est pas analysée de façon quantitative et qu'aucune mesure d'observation n'a été prise. Tel que le rapportent Bouchard et Cyr (1998), dans les études portant sur l'évaluation de l'efficacité d'interventions, on observe bien souvent une asynchronie dans la modification des différentes composantes, c'est-à-dire une discordance dans le temps. En effet, les participants peuvent rapporter une amélioration subjective alors que leurs comportements tardent à changer, ou vice-

versa. À l'intérieur de la présente recherche, il n'est pas possible de vérifier cette discordance avec les instruments utilisés. Toutefois, les évaluations ponctuelles auto-enregistrées portent à croire que des changements sont déjà observés et qu'il est possible qu'ils se maintiennent ou s'accroissent avec le temps.

Dans le même ordre d'idée, l'évaluation de l'efficacité du programme «Ensemble pour le mieux» est effectuée pour une première fois de façon approfondie, en fonction de critères rigoureux et dans un cadre scientifique. Bien que le responsable du programme ait toujours pris soin d'évaluer l'appréciation des parents en fin de programme, c'est la première fois qu'une telle évaluation de programme a lieu. Il est possible de croire que la rétroaction des participants de tous les groupes précédents ait contribué grandement à la qualité du programme et à son amélioration avec le temps. L'analyse plus approfondie de cette recherche permettra sans doute de poursuivre cette recherche de qualité.

Tel que le souligne Kagan (1986), les programmes incluant l'éducation parentale jouent un rôle important dans le fonctionnement des familles, dans les interactions parent-enfant, ainsi que dans le développement de l'enfant, et ce, peu importe le programme. Parmi les caractéristiques liées au contenu de l'intervention, le programme «Ensemble pour le mieux» offre une intervention pertinente, repose sur des fondements scientifiques établis, possède des objectifs précis et s'assure de maximiser le rapport coûts-bénéfices via une évaluation régulière du programme. Néanmoins, Kagan (1986) soutient que le succès des programmes est moins lié au contenu ou à la structure

spécifique qu'à la qualité des relations qui sont créées dans le programme entre les participants et les animateurs. Il semble crucial que le client puisse croire que le professionnel le reconnaît en tant que personne et considère son développement et son accomplissement comme valant la peine de mettre des efforts. De plus, il est tout aussi important que l'intervention aide le parent à voir que son propre comportement influence le cheminement de l'enfant aux plans éducationnel, social et émotionnel, ce que le programme semble avoir accompli en partie avec les prises de conscience des participantes rapportées dans l'étude.

S'ajoutent ainsi au contenu de l'intervention toutes les caractéristiques liées au processus propre de l'intervention. Une des grandes forces liées au programme «Ensemble pour le mieux» est, entre autres, la multitude de stratégies et de méthodes d'intervention utilisées qui sont complémentaires. Comme Webster-Stratton (1998) le recommande, puisque les gens ont des styles d'apprentissage différents, les programmes performants devraient utiliser des méthodes d'apprentissage variées. Ainsi, les résultats du programme à l'étude indiquent que tant les vidéos, les lectures, les devoirs, les animations que les discussions ont eu un impact positif sur les apprentissages des mères ainsi que sur la relation des participantes avec leur enfant.

Plusieurs autres auteurs confirment également les bienfaits de différentes méthodes utilisées dans le cadre de programmes d'habiletés parentales évalués comme étant efficaces. Selon Webster-Stratton (1998), les discours et les petites publications sont peu

coûteux et peuvent être utilisés à grande échelle, mais ils sont plutôt inefficaces pour changer les comportements parentaux. Il précise que les parents qui ont peu d'éducation sont généralement peu satisfaits de ces méthodes de formation verbale et s'impliquent très peu. Il est possible que ces derniers aient de la difficulté à lire ou que l'apprentissage verbal ne leur convienne pas. Davis, Mayeaux, Frederickson, Bocchini, Jackso et Murphy (1994) concluent que le matériel d'éducation parentale d'un lieu de santé public devrait être rédigé pour un niveau moins élevé que le secondaire afin que l'ensemble de la population puisse le comprendre. Notons que dans le programme «Ensemble pour le mieux», la documentation remise aux parents est simple et aisée à lire. De plus, tous les concepts sont expliqués avant que les parents les lisent et les résultats de la recherche en cours rapportent que pour toutes les participantes, les lectures ont aidé à une meilleure compréhension de l'information transmise lors des rencontres.

Les démarches de formation par exécution telles que la rétroaction sur vidéocassette, les jeux de rôles et les pratiques se sont avérées très efficaces pour changer les comportements parentaux. Webster-Stratton (1990) rapporte un succès à long terme avec un programme d'habiletés qui emploie des vidéocassettes comme modeling. Après un sketch, les animateurs du programme PARTNERS (Webster-Stratton, 1998), tout comme ceux du programme «Ensemble pour le mieux», arrêtaient la vidéocassette pour permettre aux parents de réagir et de discuter de ce qu'ils avaient observé. Les formateurs facilitaient ainsi l'apprentissage en demandant aux parents comment les concepts illustrés dans les sketches s'appliquaient ou non à leur propre situation. Cette

méthode s'est avérée également très efficace au sein du programme donné au CLSC de Hull puisque toutes les participantes affirment avoir été touchées par les scènes montrées par vidéocassettes ou avoir fait des prises de conscience importantes. De plus, la recherche de Webster-Stratton (1998) a démontré que les discussions de groupes menées par des thérapeutes utilisant des modelages sur vidéocassettes étaient supérieures aux discussions sans vidéocassette. Même le visionnement individuel a entraîné des changements notables dans les compétences parentales en comparaison aux discussions de groupe sans vidéocassette.

Il est important, selon Webster-Stratton (1998), de faire un retour sur les devoirs et d'explorer les raisons expliquant pourquoi certains parents ont de la difficulté à les réaliser. Sinon, les parents pourraient croire que les formateurs ne sont pas vraiment engagés envers les devoirs ou qu'ils ne veulent pas vraiment comprendre leur situation particulière. Parler des devoirs est, selon eux, un critère essentiel pour motiver les parents à s'engager dans le programme. Dans le programme «Ensemble pour le mieux», les parents ont toujours fait leurs devoirs à l'exception de ceux qui étaient absents à la rencontre précédente et qui n'avaient pas le livret comprenant le défi de la semaine. Cependant, ces parents étaient tout de même intégrés aux discussions et y participaient en apportant des points reliés aux thèmes des défis proposés. La recherche en cours a très peu de résultats concernant les effets de la discussion puisque seulement des questions sur la durée des discussions ou sur l'aisance de discuter au sein du groupe ont été formulées aux participantes. Par contre, certains commentaires des participantes sur

leurs impressions générales du programme appuient leur appréciation et correspondent aux données de recherche sur l'effet des discussions de groupe. Selon Webster-Stratton (1998), les discussions de groupe sont une source d'appui puissante pour le cheminement des parents. En effet, les parents qui ont participé à son étude disent avoir pris conscience de leurs forces en réalisant qu'ils n'étaient pas seuls dans leur situation. Cela diminue le sentiment d'isolement et augmente l'implication dans le programme. Discuter de pensées pénibles en groupe est aussi très rassurant pour les parents, car ils peuvent ainsi « normaliser » des pensées qu'ils croyaient auparavant anormales ou folles. À mesure que les parents découvrent que d'autres parents ont le même genre de pensées et réactions, ils cessent de se blâmer et peuvent alors être plus disponibles pour une mise en action. Le sentiment d'impuissance est typiquement accompagné de colère intense et de peur de perdre la maîtrise de soi lorsque les parents tentent de discipliner leurs enfants. Cette colère envers les enfants est susceptible d'amener les parents à se blâmer, puis à se sentir déprimés en raison de leur culpabilité. Ce sentiment n'est pas facile à avouer et à partager en groupe. Mais selon les recherches de Webster-Stratton (1998) sur les groupes d'habiletés parentales, les parents apprennent à partager leurs sentiments de culpabilité, de colère et de dépression ainsi que des expériences impliquant des erreurs de leur part ou de la mauvaise conduite de leurs enfants lorsque règne un climat de confiance dans le groupe. Il est intéressant de constater qu'au sein du groupe, les participantes révèlent être en confiance et que le sentiment de culpabilité est fortement ressenti et partagé par les participantes à l'étude lors de la rencontre sur la communication. Certaines mères ont pleuré et plusieurs d'entre elles rapportent avoir

vécu un sentiment de culpabilité à la suite du vidéo sur les effets de la violence verbale sur l'enfant en lien avec leur propre façon d'intervenir parfois avec leur enfant.

Une autre méthode d'intervention utilisée au sein du programme «Ensemble pour le mieux» est le soutien des pairs par le groupe. Selon la méta-analyse de Dillon Goodson (2005), la troisième caractéristique commune aux programmes d'habiletés parentales efficaces tient au fait que le programme fournit aux parents des occasions de se rencontrer et de recevoir du soutien entre eux lors de discussions. Cette donnée appuie davantage la pertinence et l'efficacité des discussions effectuées lors des rencontres de groupe. D'autant plus que le processus d'affirmation lors des discussions aide les parents à prendre confiance en leur capacité à régler des problèmes et à apprendre de leurs erreurs. Les publications sur le développement (Webster-Stratton, 1998) donnent à penser que les mères qui ont confiance en leur capacité d'élever leur enfant et qui se sentent appuyées par la communauté sont en fait plus aptes à bien s'occuper de leur enfant.

Barclay et Houts (1995) ont comparé un format de modelage et de jeux de rôle à des lectures et des discussions et ont constaté, par des mesures de changement dans le comportement du parent, que les mères de foyers plus pauvres développaient plus facilement des compétences si elles sont formées avec le format de modelage et de jeux de rôle. En ce sens, le programme «Ensemble pour le mieux» aurait avantage à utiliser des jeux de rôle lors des rencontres. En effet, lorsqu'il y avait dix rencontres au

programme plutôt que six (formule actuelle), les jeux de rôles faisaient partie intégrante du programme. Selon les dires de M. Létourneau, ceux-ci favorisaient une plus grande intégration des concepts, ce qui n'a pas pu être vérifié lors de la présente évaluation. Ainsi, l'ajout de jeux de rôles pour pratiquer les techniques de communication ou encore des moyens en lien avec la discipline pourrait améliorer l'efficacité du programme. Les jeux de rôles et le modelage de comportements nouvellement acquis sont parmi les composantes les plus communes des programmes de formation des parents; ils ont démontré leur efficacité à provoquer des changements de comportements (Webster-Stratton, 1998). Les jeux de rôles aideraient à évoquer des séquences dans les comportements, ce qui permettrait aux parents d'anticiper les situations plus clairement.

La continuité des activités du programme «Ensemble pour le mieux» ainsi que la grande stabilité de l'animateur principal favorisent l'établissement de liens suivis entre les intervenants et la population en demande, ainsi qu'avec les autres intervenants qui savent à qui se référer, au besoin. Dans le domaine de la santé publique où plusieurs changements s'opèrent depuis quelques années (p. ex., les fusions entre hôpitaux et CLSC; la création de nouvelles équipes ou postes), cette caractéristique de l'intervention liée à la continuité est d'autant plus intéressante. De plus, elle facilite le soutien administratif qui n'a pas besoin d'approuver un nouveau projet ou de nouvelles idées. La présence fréquente et stable d'intervenants auprès de la population, la multiplication des actions selon des modalités diversifiées (jour, soir avec moyens d'apprentissage divers) favorisent l'atteinte des objectifs préventifs et promotionnels visés et renforcent ainsi la

confiance et la motivation des participants (Blanchet et al., 1993). Dans le domaine du soutien aux parents, Heinicke, Beckwith et Thompson (1988) ont montré que l'impact des interventions préventives était plus important sur le fonctionnement familial lorsqu'elles débutaient dès la naissance, chose que le programme «Ensemble pour le mieux» offre comme possibilité aux parents qui se questionnent dans leur rôle dès la naissance de leur enfant. Il est certain que plus une intervention par rapport à une problématique est faite tôt, plus elle sera efficace. Il est difficile de juger de la précocité de l'intervention, car malgré le fait que les parents aient la possibilité de participer au programme dès la naissance de l'enfant, selon le développement de celui-ci, différentes problématiques peuvent survenir en fonction de la période développementale où il se situe. Ainsi, en fonction du type de problématique, il devient plus difficile de juger de la précocité de l'intervention, compte tenu du rôle de l'âge dans les diverses problématiques énoncées dans le groupe. Rappelons-le, le programme est conçu pour aider les parents ayant des difficultés tant avec leur bébé naissant qu'avec leur jeune de 12 ans. On peut ainsi qualifier le programme d'accessible et de flexible.

Kagan (1986) souligne qu'il est essentiel que les programmes d'éducation parentale passent de leurs structures standardisées, statistiques, unidirectionnelles, à un processus plus flexible et collaborateur. Selon lui, une approche intégrative et flexible rend possibles certains aspects du programme qu'il considère être la clé du succès. Selon le programme à l'étude, la flexibilité constitue une autre force. Tel que mentionné précédemment, l'intervenant donne la priorité aux besoins des gens et trouve le moyen

de répondre à leurs questions durant la rencontre ou après celle-ci, si leurs préoccupations s'éloignent trop du cadre de la rencontre. La période de discussions liée au retour sur les défis permet aux parents d'aborder différents thèmes et de donner le ton à la rencontre. De plus, l'expérience d'animateur et le sens clinique accumulés et développés par l'intervenant fondateur du programme lui permettent d'ajuster chaque rencontre selon les participants et d'insister sur le contenu le plus pertinent pour eux. Cela dit, le contenu du programme est très bien défini et clairement documenté; le processus peut ainsi varier quelque peu, d'animation en animation. Néanmoins, le programme pourrait facilement être présenté dans d'autres contextes d'autant plus que son efficacité est évaluée selon les critères de Blanchet et al. (1993) et qu'aucun effet négatif n'a été reconnu par les participantes au programme et plusieurs impacts positifs et concrets en ressortent.

Caractéristiques liées au milieu d'intervention

La deuxième grande catégorie de caractéristiques des programmes efficaces de Blanchet et al. (1993) concerne celles liées au milieu d'intervention et comprend deux sous catégories, soit l'organisme responsable et la population cible. En ce qui concerne l'organisme responsable, les résultats ont montré que les intervenants, tout comme les gestionnaires du CLSC travaillent de concert pour la réalisation et le maintien du programme «Ensemble pour le mieux». En effet, le programme se donne au sein du CLSC, il est reconnu et appuyé par l'administration et des ententes de collaboration pré-

établies par l'établissement avec divers organismes permettent d'optimiser les ressources internes et externes au CLSC.

En ce qui concerne les critères liés à la population cible, les résultats montrent que le programme rencontre bien les caractéristiques touchant à la participation, l'intégration à la vie quotidienne, les réseaux de soutien et l'attrait pour les usagers. Ainsi, dans le domaine de l'éducation parentale, bien que les programmes d'aide soient de nature préventive, ils se concentrent encore principalement sur les populations à risque (Barclay & Houts, 1995). Cependant, les écrits portant sur le recrutement pour les programmes de prévention indiquent qu'il est encore plus difficile de faire du recrutement dans les populations à risque et que les programmes qui visent les populations à faible revenu ont généralement plus de difficultés à garder leurs participants (Spoth & Redmond, 1995). Le programme «Ensemble pour le mieux» vise une population à risque et a tout de même su garder l'ensemble de ses participantes jusqu'à la fin du programme pour le groupe à l'étude.

L'intervention proactive est la plus utilisée pour le recrutement de la clientèle à risque qui, souvent, n'est pas volontaire et est très difficile à rejoindre. Divers motifs sont avancés pour expliquer l'attitude des personnes réticentes à s'investir: elles ne sont pas conscientes qu'elles ont des problèmes; elles estiment, à cause d'expériences antérieures, que les services sont inefficaces; elles sont en désaccord avec les façons qu'ont les professionnels de percevoir ou de définir les problèmes; elles ne savent pas

comment utiliser les ressources ou les services offerts ou encore, elles sont convaincues que leurs problèmes sont sans solution (Spoth & Redmond, 1995). Ces raisons justifient l'utilisation d'une stratégie proactive pour recruter les parents au sein du programme «Ensemble pour le mieux». Ainsi, les parents qui effectueraient un premier contact avec une personne ressource dans leur communauté, comme c'est le cas dans le programme à l'étude, sont beaucoup moins réfractaires à s'engager dans une démarche d'intervention de groupe.

Une des forces du programme «Ensemble pour le mieux» réside dans la participation élevée et soutenue des parents à l'étude. Alors que certains programmes semblent avoir plus de succès que d'autres pour ce qui est de garder les parents motivés, la plupart ont un taux de décrochage élevé. Dans l'étude de Powell (1986), 48 % des participants à un programme destiné aux parents à faible revenu ont abandonné dans une période de deux ans, alors que 41 % des parents inscrits à un programme de neuf semaines pour un groupe de classe moyenne n'ont pas terminé les séries de rencontres. Les motifs d'abandon sont liés aux familles qui déménagent et changent d'emploi fréquemment. Selon Powell (1986), ceux qui quittent les programmes assez tôt ont tendance à avoir moins d'enfants et un cercle d'amis et de parenté plus restreint que les participants à long terme. Les programmes qui offrent un grand choix de services sont les plus efficaces chez les parents à faible revenu. Rappelons que cette clientèle à faible revenu est ciblée dans les CLSC et au sein du programme «Ensemble pour le mieux». De plus, les CLSC offrent un grand choix de services pour les parents. Ceux-ci, dès le départ du

programme d'habiletés parentales à l'étude, sont informés de la possibilité d'obtenir de l'aide individuelle ou encore d'être orientés selon les services offerts par le CLSC de Hull.

Pour favoriser la participation des parents aux groupes d'habiletés parentales, le plus important serait, selon Spoth et Redmond (1993), l'horaire du programme. En effet, le temps et l'horaire sont les motifs de refus les plus fréquents, comme le démontrent deux études de Spoth et ses collègues (Spoth, Redmond, Hockaday, & Shin, 1996; Spoth & Redmond, 1993). De plus, 60 % des répondants ont mentionné préférer les rencontres en soirée en semaine à celles de jour. Dans le même sens, d'autres données indiquent que les aspects pratiques du programme apparaissent souvent plus importants pour les parents que les facteurs attendus reliés à l'efficacité du programme (p.ex., le contenu pertinent) (Spoth & Redmond, 2000). Pour ce qui est du programme «Ensemble pour le mieux», les résultats indiquent que près de la moitié des parents se disaient insatisfaits de l'heure des rencontres. Cependant, tous les parents ont maintenu leur participation indiquant alors la possibilité d'une certaine intégration à leur quotidien.

D'autres freins à la participation des parents seraient la durée du programme et l'emplacement des rencontres. Certains autres facteurs tels que le contenu du programme et la structure (tels les thèmes du programme, le format du programme et la reconnaissance de l'efficacité du programme) ne semblent pas très importants pour les participants (Spoth & Redmond, 2000). Les parents préfèrent, selon les différents

modèles de programmes, ceux où le niveau d'effort est limité (c.-à-d., une préférence pour des rencontres de programmes plus courtes ainsi que des programmes d'une durée d'une semaine). Pour le programme «Ensemble pour le mieux», la version abrégée, soit de six rencontres plutôt que de dix, semble attirer davantage les parents.

Quant à la composition du groupe, le programme «Ensemble pour le mieux», selon les recherches de Nietzel, Berntein et Milich (1998) correspond à ce qu'il y a d'optimal en terme de nombre de participants. Il est suggéré qu'un groupe se compose d'un minimum de six personnes et d'un maximum de douze personnes. Cette dispersion a été retenue dans le cas du programme «Ensemble pour le mieux», d'une part, pour pallier au risque d'un trop petit nombre de participants compromettant alors le déroulement ou l'existence même de l'intervention de groupe, compte tenu des inévitables absences ou encore des possibles désistements en cours de route. D'autre part, il importe de regrouper un nombre suffisamment grand de parents pour assurer une diversité d'expériences, sans toutefois compromettre la communication. Les parents présents doivent pouvoir tirer profit, à la fois de l'apport de ceux qui composent le groupe et de la possibilité de pouvoir exprimer le plus fréquemment possible leur vécu (Nietzel, et al. 1998). Dans le programme à l'étude, plus de la majorité des parents ont affirmé avoir eu assez de temps pour partager leurs expériences et plusieurs d'entre eux mentionnent avoir bénéficié du partage et de l'expérience des autres. Ce partage a semblé contribuer grandement à la consolidation du réseau de soutien des mères participantes.

En lien avec les objectifs de briser l'isolement et en lien avec le contenu présenté lors de la quatrième rencontre portant sur les besoins, la théorie de Webster-Stratton (1998) appuie tout spécifiquement ce concept dans le programme, soit celui de créer un réseau de soutien en dehors du groupe. Souvent, s'occuper des enfants et vivre avec des contraintes financières demandent tellement d'énergie que les parents sont épuisés, trop fatigués pour faire des plans pour passer du temps ensemble ou avec des amis. Toutefois, prendre du temps loin de l'enfant avec un(e) partenaire ou un(e) ami(e) peut aider les parents à se sentir appuyés et stimulés. Cela les aide à prendre du recul et ainsi mieux faire face à l'art d'être parent. La recherche de Wahler (1980) a indiqué que les mères célibataires qui ont des contacts avec d'autres personnes en dehors du foyer vivent le rôle parental beaucoup plus aisément que celles qui n'ont pas de tels contacts. L'isolement maternel ou social peut mener à l'échec de l'intervention (Wahler, 1980). Parfois, les parents semblaient tellement pris dans leur rôle parental qu'ils en oubliaient presque leur identité en tant qu'individu. Paradoxalement, prendre du temps pour soi amenait souvent un sentiment d'appui et de compréhension de la part du partenaire. Les résultats de l'évaluation du programme «Ensemble pour le mieux» correspondent tout à fait aux bienfaits mentionnés de la participation à un groupe afin de briser l'isolement. Les parents ont affirmé que les rencontres avaient pour effet de les amener à socialiser et à prendre du temps pour eux ou même de reprendre leur souffle par rapport à leur situation familiale. Ainsi, cet objectif du programme est illustré à travers les nombreux gestes de solidarité faits lors des rencontres entre les participantes, qui ont consolidé leur

réseau de soutien, démontrant ainsi l'efficacité du programme par la présence de cette caractéristique suggérée comme importante par Blanchet et al. (1993).

Caractéristiques liées aux intervenants

La troisième grande catégorie de caractéristiques de programmes efficaces étudiées pour cette recherche concerne celles liées aux intervenants. Les participantes ont témoigné d'une perception positive de la compétence et de la disponibilité des animateurs, ce qui appuie la qualité du programme «Ensemble pour le mieux».

Selon la méta-analyse de Dillon Goodson (2005), la deuxième caractéristique commune aux programmes d'habiletés parentales efficaces relève du fait que le programme emploie du personnel professionnel plutôt que para-professionnel. Dans le cas du programme «Ensemble pour le mieux», tous les animateurs sont des professionnels et les participantes de la recherche ont rapporté de façon unanime que les animateurs étaient compétents. Cette impression des participantes compte pour beaucoup quant à la confiance qu'elles peuvent avoir, lors des rencontres, envers ce qui est présenté par les animateurs ainsi que par rapport à l'ouverture sur leur propre situation. Les clients savent et repèrent assez rapidement jusqu'où ils peuvent aller dans leur dévoilement en fonction des capacités des intervenants qui les accompagnent. Ainsi, si les participantes ont l'impression que les animateurs sont compétents en plus de leur attribuer des qualités telles l'écoute, l'ouverture et l'authenticité, cela augmente les

chances que les parents participants se confient davantage lors des rencontres et bénéficient davantage du programme.

De plus, la co-animation, telle qu'elle existe dans le programme en ce moment, est un atout pour ce dernier puisque la demande d'attention des parents est considérable. L'équipe des deux animateurs a l'avantage d'être formée par deux professionnels différents. De plus, ces personnes travaillent en complémentarité pour créer un milieu propice à l'apprentissage des parents. L'échange entre les animateurs sur leurs expériences d'animation de groupe, leur méthode de travail, leurs habiletés spécifiques, leurs forces et leurs difficultés est nécessaire à cette complémentarité et constitue une force de l'animation du programme «Ensemble pour le mieux». Le contenu, le rythme ainsi que les objectifs sont préétablis, mais discutés entre les animateurs pour améliorer les présentations lors des animations. L'esprit ouvert et respectueux des animateurs leur permet de mieux se connaître et de cheminer professionnellement. Rappelons qu'une telle coopération met indéniablement à la disposition du groupe un plus grand nombre de connaissances professionnelles.

Une autre caractéristique majeure des programmes efficaces se rapporte à la nécessité pour les intervenants de faire preuve de sensibilité à l'égard de la diversité sociale et culturelle. Cette caractéristique est très importante au CLSC de Hull eu égard à son emplacement géographique. En effet, l'établissement se situe à côté de la province de l'Ontario, soit à moins de cinq kilomètres d'Ottawa. Plusieurs communautés ethniques

résident dans les environs et constituent une partie importante de la clientèle du CLSC de Hull (contrairement à d'autres CLSC de la région). De plus, diverses ressources pour les sans-abri et pour indigents (soupe populaire, comptoir Saint-Vincent de Paul, etc.) sont situées dans les environs. Le CLSC de Hull est le seul de la grande ville de Gatineau qui offre des services spécifiques pour les sans-abri, car leur nombre le justifie. Ainsi, la sensibilité à l'égard de la diversité sociale et culturelle implique la nécessité d'une analyse des besoins et des valeurs, des croyances et des normes qui dominent dans une sous-culture donnée (Blanchet et al., 1993). Il importe évidemment de respecter ces valeurs dans l'élaboration et la généralisation du programme. Bien que la clientèle des sans-abri ne constitue pas la clientèle du programme, elle teinte le regard et l'analyse concernant les besoins des personnes provenant des environs. En effet, certains parents parlent de leur propre milieu de vie comme s'il s'agissait d'un «ghetto» d'où ils aspirent à sortir un jour. D'autres avouent être fatigués de vivre dans le Vieux Hull car ce sont les «pires gens» qui y habitent. Selon Blanchet et al. (1993), dans les programmes de soutien aux parents, les intervenants doivent absolument tenir compte de leur appartenance sociale et culturelle afin de ne pas imposer d'idées ou de concepts qui soient trop loin des réalités des gens. Cette sensibilité à la culture et aux caractéristiques propres au groupe cible permet de favoriser le développement d'une relation de confiance entre les participants et les intervenants, autre élément de réussite important pour un programme d'habiletés parentales. Cette sensibilité augmente également la probabilité que les participants jugent le programme attrayant. Or, selon l'expérience de

plusieurs, un programme efficace est également perçu comme plus agréable par les participants (Johnson, 1988; Rotheram-Borus, 1988; Shure & Spivack, 1987).

Caractéristiques liées aux interactions entre les intervenants et les populations cibles

La dernière série de caractéristiques des programmes efficaces étudiées dans cette recherche concerne à la fois les intervenants et les populations cibles. En fait, il s'agit de caractéristiques liées aux interactions entre ces deux catégories d'acteurs. Les résultats démontrent que toutes les caractéristiques relatives à ces interactions sont satisfaites tant par le programme que selon la perception des participantes. Au premier plan, ce qui a été considéré dans cette étude est l'établissement de liens de confiance réciproques entre les animateurs et les parents participants. Toutes les mères se sont senties en confiance pour partager leur vécu et même celles qui avaient des craintes reliées au fait de parler en groupe se sont senties mieux dès la deuxième rencontre. Tel que le souligne Kagan (1986), les programmes incluant l'éducation parentale jouent un rôle important dans le fonctionnement des familles, dans les interactions parent-enfant, ainsi que dans le développement de l'enfant, et ce, peu importe le programme.

Une des forces du programme soulignée par les participantes est l'écoute accordée aux parents. On critique parfois les programmes d'éducation parentale à l'effet qu'ils ne sont pas assez stimulants pour les familles. Les livres de recettes pour parents et les cours ayant les réponses pour tous les dilemmes qui se présentent à eux peuvent être préjudiciables aux familles si les approches présentées sont difficiles à adapter à leur

situation personnelle. Par exemple, des solutions peuvent être moins pertinentes pour des parents pauvres si le programme propose des solutions propres aux valeurs de gens de la classe moyenne. Dans ce cas particulier, où le modèle structuré de professionnels-experts existe, la confiance des parents risque d'être érodée, leurs besoins et leurs forces ignorés, en plus de créer une certaine dépendance client-professionnel. Au contraire, le groupe d'habiletés parentales étudié dans cet essai, priorise l'écoute des parents, et ce, dès la première rencontre. Ainsi, les intervenants s'assurent de répondre le mieux possible à leurs besoins, de leur offrir le plus de soutien et de recadrage possible en fonction de leur situation.

De plus, le type de groupe fermé qu'offre «Ensemble pour le mieux», c'est-à-dire, un groupe dont les participants débutent et terminent ensemble, paraît préférable à un groupe ouvert. Cela s'explique par la continuité de la démarche, la durée limitée du programme, les résistances que pourraient susciter l'introduction de nouveaux parents et la possibilité que se crée un groupe d'entraide. Ainsi, cette formule de groupe fermé favorise la confiance au sein de ses membres.

Les résultats de l'étude révèlent que les participantes se sont toujours senties respectées dans leurs valeurs et attitudes tant par les animateurs que par les autres membres du groupe. Ce respect mutuel favorise une cohésion qui constitue une attirance du groupe pour ses membres. La cohésion permet au parent de se sentir en sécurité et lui indique qu'il peut

s'exprimer librement, car il sent le soutien des autres membres du groupe (Nietzel et al., 1998).

Lorsque l'acceptation des autres membres du groupe est ressentie, cela fait en sorte que les gens sentent qu'ils ont de la valeur. L'estime publique qu'offre le groupe sert de référence et aide à augmenter l'estime de chaque parent. L'évaluation faite par les autres a normalement tendance à être plus favorable que celle que le parent se fait de lui-même (Nietzel et al., 1998). Dans ce cas, la tendance veut que le parent se conforme à cette évaluation et que la prédiction s'auto-réalise justement pour confirmer aux autres ce qui a été énoncé. Ce n'est pas uniquement parce que le thérapeute du groupe dit "bravo" aux autres qu'un nouveau membre du groupe aura espoir d'améliorer quoi que ce soit pour lui, mais cet espoir s'installe aussi via la réaction et l'implication des autres membres du groupe. De plus, le sentiment d'être respecté dans le groupe permet de se dévoiler davantage. Le groupe dans lequel le client se sent respecté lui permet également de réaliser que lui aussi peut aider les autres. Les membres servent ainsi de thérapeutes pour les autres (Nietzel et al., 1998). Savoir que les autres ont aussi des problèmes, aide à dédramatiser ses propres problèmes et à diminuer l'anxiété qui s'y rattache. Cette découverte est importante, car on constate qu'on n'est pas les seuls.

Cependant, malgré le respect mutuel, certaines résistances de la part des parents peuvent se présenter sous différentes formes, comme lorsque le parent ne fait pas un devoir, arrive en retard aux rencontres de groupe, blâme l'animateur, blâme l'enfant ou

les circonstances de la situation, évalue les rencontres de façon négative ou questionne le matériel présenté. La résistance peut faire partie des efforts du parent pour entretenir la connaissance de ses propres capacités et de la maîtrise de soi devant le changement de la dynamique de la famille. Voir la résistance comme un élément d'une relation thérapeutique est tout à fait recommandé pour les animateurs qui interviennent. Peu importe la source de la résistance, la tâche première des animateurs, selon Webster-Stratton (1998), est d'oublier l'idée que la résistance est un signe que le parent ne veut pas se conformer ou qu'il n'est pas motivé ou encore qu'il est une « personne difficile ». Une des techniques utilisées par Webster-Stratton (1998) pour gérer la résistance au sein de son programme d'habiletés parentales, était d'énumérer les avantages et les désavantages de la situation en question, les conséquences à long et à court terme pour l'enfant et le parent sur un tableau. Cette stratégie sert à réunir les personnes au lieu de les éloigner. Dans le programme «Ensemble pour le mieux», cette technique n'est pas utilisée telle quelle, mais, oralement, les animateurs se permettent, avec respect, de faire prendre conscience, aux parents résistants, des avantages et inconvénients d'une façon d'agir avec l'enfant. De plus, il est clairement annoncé en début de rencontre qu'il est possible que certains désaccords surviennent et que les intervenants n'ont pas réponse à tous les problèmes. Ainsi, les parents sont informés à l'avance de la possibilité de vivre certaines résistances, ils sont alors plus aptes à rester engagés dans l'intervention, car ils peuvent recadrer leurs réactions comme faisant partie du processus de changement (Webster-Stratton, 1998).

Selon Webster-Stratton (1998), le partenariat entre les parents et les animateurs du groupe a pour effet de redonner dignité, respect et maîtrise de soi aux parents qui, à cause de leurs difficultés, vivent une période de vulnérabilité, de faible confiance en soi, de culpabilité et de blâme de soi. Au sein du programme «Ensemble pour le mieux», un partenariat informel existe entre les parents et les animateurs, dans le sens où, dès le départ, les parents sont informés qu'ils sont les experts de leur enfant et que les animateurs sont là pour les aider, grâce à leurs connaissances et leurs expériences, mais qu'ils vont trouver eux-mêmes leurs solutions. Tel que Webster-Stratton (1998) le rapporte, selon son expérience de programmes, beaucoup de parents à faible revenu ont vécu plusieurs expériences négatives avec des professionnels dans le passé et entreprennent leur programme avec scepticisme et en ayant peu confiance envers les thérapeutes. Dans ce contexte, un meilleur engagement de la part des parents est possible lorsque les animateurs voient leur rôle dans un contexte de «relation amicale», c'est-à-dire un genre d'ami qui écoute, demande des précisions, est réflexif et ne porte pas de jugement, essaie de comprendre avec sympathie ce que le parent dit, aide à résoudre des problèmes et ne dit pas aux parents comment faire leur travail (Webster-Stratton, 1998). Un style collaboratif de formation – démontré par des aspects de communication ouverte dans le groupe et par l'attitude d'acceptation de l'animateur envers toutes les familles participantes au programme – est plus apprécié et efficace auprès des parents (Webster-Stratton, 1998). En forgeant une relation non fondée sur l'autorité, mais sur les rapports avec le groupe, le formateur crée une atmosphère de confiance faisant du groupe un endroit sûr où les parents peuvent révéler leurs problèmes et risquer de nouvelles

approches (Webster-Stratton, 1998). L'approche de parents en tant que co-thérapeutes est tirée de la théorie de l'apprentissage social, avec l'idée que la voie la plus directe vers un changement de comportement chez l'enfant passe par un environnement propice. Un tel changement prend logiquement racine au foyer, avec l'influence des parents. Les publications sur la formation parentale supposent qu'un changement de comportement chez les parents envers leurs enfants mène à un changement chez l'enfant (Barclay & Houts, 1995). Ainsi, ces données de recherches indiquent que le programme évalué semble être sur la bonne voie quant à son efficacité, en se servant des parents comme agents de changement en regard des comportements indésirables chez l'enfant.

Forces et limites de l'étude

L'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation parentale a été, à maintes reprises, qualifiée d'incomplète dans diverses recherches (Dembo, Sweitzer, & Lauritzen, 1985; Fine, 1980, Harmon & Brim, 1980, Lacharité, & Daigneault, 1997). Les principaux résultats indiquent tout de même que les parents apprécient ce type d'activités et qu'ils rapportent avoir été aidés par ces programmes tout comme dans le programme «Ensemble pour le mieux». Mentionnons qu'aucun aspect négatif n'a été relevé par les participantes à l'étude, outre l'heure des rencontres qui, pour certaines, était fixée trop tôt. Soulignons également le fait que, parfois, certaines personnes se coupaient la parole ou encore que Mme Cham, co-animatrice, avait un peu moins d'expérience pour illustrer l'animation.

Cependant, il est intéressant de mentionner que tous les parents présents aux rencontres ont maintenu leur participation jusqu'à la fin du programme. Selon l'historique du programme, il y aurait toujours eu environ un ou deux abandons en cours de route. Par conséquent, il semble que la participation des parents à l'étude ait joué un rôle sur leur motivation à compléter le programme. À cet effet, une participante au programme a affirmé, en acceptant de participer à la recherche, être fière de collaborer à l'avancement de la science et d'aider une étudiante à terminer une étape importante de son parcours, soit l'obtention de son diplôme. Est-ce que ce commentaire reflète la pensée de la majorité des participantes? Est-ce que le fait de participer à une étude d'évaluation de programme contribue à l'augmentation du sentiment de valeur personnelle? Sans pouvoir répondre précisément à ces questions, on peut constater l'engagement soutenu des participantes au groupe d'habiletés parentales, qui a contribué à la réalisation de cette étude.

Le programme a démontré une certaine efficacité à modifier à court terme les conduites et attitudes parentales. Cependant, un des éléments importants à évaluer qui n'a malheureusement pas été fait dans cette recherche est de vérifier la stabilité des acquisitions sur des périodes postérieures au programme. La présence de cette stabilité des acquisitions serait un indice important de la présence de capacité d'adaptation du parent aux besoins changeants de l'enfant qui se développe et aux modifications de l'environnement familial. Il est certain que l'enseignement aux parents est effectué dans un certain contexte, soit celui du groupe de parents et que la majorité de la responsabilité

de transférer ses apprentissages ou prises de conscience au sein d'un deuxième contexte, soit celui de la famille, est portée par le parent. Ce cadre ne permet donc pas de soutenir au mieux le parent aux prises avec des besoins à expérimenter ses nouvelles acquisitions. Cependant, le fait qu'il y ait du temps lors des retours sur l'exercice maison en début de chaque cours assure un certain soutien et recadrage. De plus, cette façon de faire favorise l'empowerment dans le sens que les parents doivent agir par eux-mêmes. Par contre, dans certains cas, il aurait été pertinent et bénéfique d'offrir une visite à domicile pour assurer une meilleure application de ce qui a été suggéré. Selon les écrits, l'utilisation des jeux de rôle favoriserait davantage le transfert des apprentissages. Il est clair que la probabilité que les parents utilisent leurs compétences en dehors de l'environnement de formation est augmentée si l'acquisition de compétence est démontrée dans l'environnement de formation. C'est pourquoi il est aussi nécessaire d'évaluer l'application des compétences des parents pendant la formation. On peut mesurer directement l'acquisition des compétences des parents dans l'environnement de formation par observation et analyse de leur performance dans les jeux de rôles (Matthews & Hudson, 2001). On peut également mesurer indirectement l'application des compétences en donnant aux parents des problèmes hypothétiques à résoudre par écrit, sur bandes audio ou vidéocassette.

L'efficacité du programme n'a pas été évaluée avec un groupe de comparaison. Dans cette étude, les parents sont la seule source d'informations concernant les effets de l'intervention sur l'enfant. Ainsi, il y a un risque de biais puisque les parents ayant

bénéficié des interventions par le programme d'habiletés sont investis et motivés à rapporter des améliorations concernant le fonctionnement de l'enfant. Les résultats pourraient varier s'il y avait un groupe témoin. Il aurait été intéressant de pouvoir évaluer plusieurs cohortes participant au programme «Ensemble pour le mieux» afin de voir s'il existait des points de divergences et surtout si les participants avaient toujours le même avis sur le programme et sur ses effets.

De plus, lorsqu'un parent accepte de participer dans les recherches sur la famille, c'est plus souvent la mère que le père. C'est le cas à l'intérieur de cette étude ainsi que dans les recherches de Hops et Seeley (1992). Ces auteurs ainsi que d'autres (Spoth & Redmond, 2000), mentionnent que les femmes évaluent de façon plus positive les bénéfices des programmes d'habiletés parentales que le font les pères, ce qui pourrait constituer un biais à la présente étude. Une prochaine recherche pourrait comparer la perception des bénéfices de tels programmes en fonction du genre, mais il est cependant plus difficile de recruter des pères dans ce genre d'études. Néanmoins, il n'y a que très peu d'études sur le processus d'engagement des familles dans les recherches. Le problème revient principalement au taux très faible de recrutement des familles. Les études indiquent que les mères adoptent significativement plus de comportements dirigés vers les habiletés parentales que ne peuvent le faire les pères (Spoth & Redmond, 1995).

Il devient difficile d'affirmer qu'il y a une bonne validité interne à l'étude puisque le contenu du programme n'est pas toujours présenté de façon fidèle. Le programme varie en fonction des parents, de leurs besoins et de la personne qui le co-anime. Ainsi, il devient difficile d'évaluer chaque concept précis du programme pour y voir son efficacité, d'autant plus que les résultats sont auto-rapportés par les parents. Il est certain que les messages de base, les valeurs et l'enseignement donné sont toujours les mêmes, et ce, malgré la façon différente d'amener les divers points de vue, soit avec plus ou moins d'insistance, selon les cas. La construction du savoir est davantage basée sur le modèle de recherche action. Dans ce modèle, le savoir scientifique est bâti à mesure qu'on l'évalue. Par exemple, chaque participant retourne chez lui pour tenter d'appliquer les concepts appris durant la rencontre. La compréhension de chacun peut varier d'autant plus que le type de difficultés diffère en fonction de chaque parent. Ainsi, lorsque les parents rapportent l'exemple où ils ont appliqué le concept appris, il devient impossible de contrôler toutes les variables externes qui pourraient expliquer le résultat de l'application du concept appliqué. On peut davantage observer et témoigner des changements et améliorations d'attitudes et de perceptions chez les parents face à leur enfant lors des rencontres que de rendre compte de l'efficacité des techniques appliquées.

Une autre donnée qui est habituellement contrôlée dans les recherches expérimentales afin d'augmenter la validité interne est l'effet de l'expérimentateur sur les participants. Cet effet est celui que l'on nomme l'effet Pygmalion étudié par Rosenthal et Jacobson

(1968) qui met en évidence l'impact surprenant des attentes personnelles sur le comportement des autres. Dans la présente étude, cet effet n'est pas contrôlé et même s'il s'agit d'un moyen utilisé consciemment pour amener un changement chez le parent participant. Par exemple, il est clairement mentionné aux parents que, selon les animateurs, ce sont eux qui connaissent le mieux leur enfant donc qu'ils sont mieux placés que quiconque pour trouver les moyens afin d'amener un changement. Ainsi, on tente de leur redonner leur pouvoir comme parent et une certaine confiance contenue dans le message donné. Cela a généralement pour effet de les amener à chercher davantage une solution à leur problème, à ressentir une fierté et à développer une certaine assurance par rapport à leurs capacités de résolution des problèmes.

De plus, il y a tous les attributs physiques et psychologiques de l'animateur qui influencent les résultats de changement des participants. Ces attributs peuvent être liés tant au niveau biologique (sexe, race), que social (croyances religieuses, appartenance politique), qu'affective (niveau d'anxiété) et qu'individuel (traits de personnalité). Comme la situation de recherche est basée sur des interactions sociales, on comprend rapidement que les façons d'être et d'agir des parents peuvent être influencées par les caractéristiques des animateurs. Cet élément joue sur la validité interne de l'étude. Ainsi, lorsqu'un autre animateur donne le même contenu, l'effet risque d'être différent. Par exemple, le fait que je sois une animatrice d'origine haïtienne pourrait influencer la participation et l'ouverture d'un parent qui a des préjugés raciaux.

Validité externe de la recherche

Cependant, la validité externe de cette étude semble plus forte dans le sens où la population qui a servi d'échantillon est représentative de la population ciblée par le programme, les apprentissages sont applicables à la vie de tous les jours et non seulement à un contexte particulier et à un moment précis. Cependant, il semble difficile de généraliser l'efficacité du programme car les gens qui le suivent se sont en quelque sorte auto-sélectionnés. En effet, les personnes moins motivées ou pour qui le programme ne semblait pas correspondre à leurs besoins ne sont tout simplement pas venues ou revenues au groupe. Ainsi, les mères qui ont participé étaient plus motivées, ce qui peut nous amener à croire qu'elles étaient plus prédisposées à faire des changements dans leur quotidien. Donc, le contrôle de cette variable serait à étudier (quels sont les gens qui abandonnent le programme en cours de route? qu'en pensent-ils?). Il ne faut donc pas considérer l'abandon comme un phénomène aléatoire. Il est certainement possible de trouver un dénominateur commun entre les participants qui abandonnent ces programmes sur les habiletés parentales.

Validité de concept de la recherche

La validité de concept est bonne puisque l'on mesure vraiment ce qui doit être mesuré, soit la perception de l'efficacité du programme et c'est fait à partir de caractéristiques des programmes efficaces tels que le propose Blanchet et ses collègues (1993) présentées précédemment.

Au plan méthodologique, il aurait été intéressant d'enrichir le design en faisant, par exemple, dessiner leur famille par les mères au début et à la fin du programme. Il aurait été possible d'employer des instruments existants (par exemple, pour mesurer les troubles que l'enfant présente) ou bien de faire des entrevues individuelles au début et à la fin du programme.

Retombées possibles de la recherche

La participation des parents aux formations en acquisition de nouvelles compétences est une forme de protection dans ce sens qu'elle favorise des comportements parentaux efficaces qui (a) diminuent les chances que les enfants soient exposés à des situations malsaines (b) diminuent les risques de conséquences néfastes sur les enfants qui sont exposés à des facteurs de risque tels des problèmes de santé mentale et des problèmes comportementaux (Spoth & Redmond, 1995).

L'évaluation du programme «Ensemble pour le mieux» permet de mieux juger de l'efficacité du programme et de confirmer le bon rapport coût-bénéfice du programme. En effet, le salaire d'un intervenant à temps plein et celui d'un co-animateur pour quelques heures par année apparaissent rentables lorsqu'on constate les impacts positifs du programme. Les coûts pour la société semblent en effet raisonnables lorsque comparé à la prise en charge d'un enfant par les Centres jeunesse par exemple ainsi que tous les autres services connexes.

L'évaluation du programme pourrait également permettre d'ajouter certains éléments jugés efficaces par les recherches mentionnées à l'étude. Par exemple, un temps pourrait être alloué pour intégrer dans le programme des jeux de rôles ou encore des visites à domicile pour consolider l'acquisition des habiletés chez le parent. De plus, les bienfaits de l'animation à deux ont été soulevés dans l'étude, ce qui indique à l'établissement de poursuivre, à l'avenir, cette façon de faire malgré les budgets parfois restreints.

De plus, l'évaluation du programme invite le fondateur ainsi que l'établissement à généraliser le programme à d'autres contextes, maintenant qu'une évaluation formelle a appuyé son efficacité. Ajoutons que cette évaluation sur l'efficacité du programme «Ensemble pour le mieux» pourrait également servir au comité d'évaluation des pratiques efficaces, nouvellement mis sur pied au CLSC. Ainsi, ce comité gagnerait du temps et profiterait de cette évaluation s'il décidait de se pencher sur la question de l'efficacité de ce programme. Cette évaluation pourrait favoriser le maintien des ressources financières pour que le programme demeure présent pendant plusieurs années en réponse aux besoins des parents. Finalement, la validation de l'efficacité du programme accentue l'importance qu'un autre animateur prenne en charge le programme dans le cas où M. Létourneau quitterait le CLSC ou prendrait sa retraite.

Conclusion

La réussite d'un programme efficace repose sur plusieurs caractéristiques liées tant à l'intervention, au milieu d'intervention, aux intervenants qu'aux interactions entre les intervenants et les populations cibles. À la lumière des résultats de l'évaluation du programme «Ensemble pour le mieux», il est justifié de le classer dans la catégorie de programme dit efficace. Ce programme révèle que l'ensemble des participantes ont la perception d'avoir amélioré leur relation avec leur enfant. De plus, elles identifient toutes des changements de comportements ou d'attitudes survenues à la suite du programme, en lien avec les problématiques soulevées au départ.

Le programme d'habiletés parentales à l'étude s'appuie sur des fondements scientifiques reconnus. Les objectifs ciblés par le programme sont clairs et précis. Les méthodes et stratégies pour atteindre les objectifs sont multiples et répondent à divers styles d'apprentissage. Des moyens tels que le modelage sur vidéocassette, les devoirs, des lectures, l'enseignement et des discussions de groupe sont utilisés dans le programme. Le contenu est pertinent et sensible aux besoins individuels des parents et aux contextes et vécus de la famille. Le programme est dispensé d'une manière collaborative de façon à permettre une responsabilisation des parents à trouver des solutions aux difficultés qui leur sont propres.

La continuité du programme, soit d'une durée de plus de 15 ans, et l'intensité des séances, soit huit groupes par année, sont remarquables. Cela en dit long sur le besoin des parents à bénéficier de l'aide parentale offerte par ce programme ainsi que sur l'engagement communautaire de M. Létourneau, fondateur et animateur principal. Le programme est d'autant plus efficace lorsqu'on rappelle les compétences interpersonnelles de M. Létourneau qui favorisent grandement la confiance des parents et l'intérêt de ces derniers à poursuivre le programme. Les principales qualités relevées par les participantes à l'étude sont l'accueil, la flexibilité, l'authenticité, l'organisation et l'engagement des animateurs.

L'évaluation du programme «Ensemble pour le mieux» permet de relever quelques recommandations intéressantes pour bonifier son efficacité. Ainsi, il serait pertinent d'ajouter des jeux de rôles pour approfondir l'intégration des techniques et concepts présentés dans le programme. Une rencontre, pour permettre un échange sur le défi portant sur la discipline, permettrait de mieux conclure auprès des parents qui connaissent souvent des difficultés à ce niveau, pourrait également être ajoutée. Le programme de soir serait encore plus apprécié s'il débutait à 19h00 plutôt qu'à 18h30 afin de permettre aux parents d'arriver moins pressés par le temps. De plus, tel que le suggèrent les parents du groupe évalué, 30 minutes supplémentaires aux rencontres seraient souhaitables pour maximiser l'échange et l'apprentissage. Finalement, il serait intéressant d'ajouter un volet d'observation, à domicile ou au CLSC, de l'interaction

parent-enfant, pour mieux guider et renforcer simultanément les comportements positifs à adopter au sein de la relation.

En conclusion, l'évaluation de programmes est nécessaire et pertinente à l'amélioration de ceux-ci. Il y a un besoin pour les recherches ultérieures de pousser encore plus loin le degré d'efficacité des groupes d'habiletés parentales en effectuant la différence entre ceux qui participent à des processus d'évaluation lors des groupes et des groupes avec des gens qui ne participent pas à une évaluation ou sans la composante de recherche. Une question concernant les caractéristiques des gens qui ne participent pas à l'évaluation de programmes demeure et mérite d'être posée. Un besoin additionnel en recherche est présent en regard des stratégies optimales de recrutement de participants et d'implantation de différents projets d'interventions parentales avec différents types d'arrangements.

Références

- Allard, M., Dion, S., & Bouchard, S. (1993). La recherche et l'éthique. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 231-262). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ammerman, R. T., & Hersen, M. (1990). Research in child abuse and neglect: Current status and an agenda for the future. Dans R. T. Ammerman & M. Hersen (Eds.), *Children at risk* (pp. 3-19). New York: Plenum.
- Assemany, A. E., & McIntosh, D. E. (2002). Negative treatment outcomes of behavioural parent training programs. *Psychology in the schools*, 39, 209-219.
- Azar, S. T., & Pearlmutter, R. (1993). Physical abuse and neglect. Dans R. T. Ammerman, C. G. Last, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of perspective treatments for children and adolescents* (pp. 367-382). Boston: Allyn & Bacon.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barclay, D. R., & Houts, A. C. (1995). Parenting skills: A review and developmental analysis of training content. Dans W. T. O'Donohue & L. Krasner (Éds.), *Handbook of psychological skills training* (pp. 195-228). Boston: Allyn & Bacon.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.-C., Paul, D., & Sucier, J.-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bouchard, S. (1998). Mesurer les variables : Mesurer ce qui nous intéresse avec le moins d'erreurs possible. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 231-262). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, S., & Cyr, C. (1998). *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents: bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Paris : Privat (rééd. Dunod, 1999).
- Bowlby, J. (1969). *Attachement and loss : Vol 1. Attachement*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss : Vol 2. Separation*. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss : Vol 3. Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective?* (Publication No. OHD 74-25). Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the families as a context for families. *Family Relations*, 44, 469-477.
- Cham, P. (2005). *Questionnaire d'évaluation du groupe d'habiletés parentales*. Document inédit, CLSC de Hull.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Colin, C. (2004). La santé publique au Québec à l'aube du XXI^e siècle, *Santé publique* 16, 185-195.
- Crowther, J. H., Bond, L. A., & Rolf, J. E. (1981). The incidence, prevalence, and severity of behaviour disorders among preschool-ages children in day care. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 23-42.
- Daigle, M. (2003). *Planification et évaluation de programme*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dangel, R. E., & Polster, R. A. (Éds.). (1984). *Parent training*. New York: Guilford Press.
- Davis, T. C., Mayeaux, F. J., Frederickson, D., Bocchini, J. A., Jackso, R. H., & Murphy, P.W. (1994). Readings ability of parents compared with reading level of paediatric patient education materials. *Pediatrics*, 93, 460-468.
- Dembo, G., Sweitzer, M., & Lauritzen, P. (1985). An evaluation of group parent education programs: Behavioral, PET and Adlerian programs. *Review of Educational Research*, 55, 155-200.
- Deslauriers, J.P. (2005). La recherche qualitative : Une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd.), (pp. 407-433). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Dillon Goodson, B. (2005). *Programme de soutien aux parents et développement des enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Récupéré le 05-05-2009 du site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/GoodsonFRxp.pdf>
- Dokecki, P. R., Hargrove, E. C., & Sandler, H. M. (1983). An overview of the Parent Child Development Center social experiment. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 80-109). Norwood, NJ: Ablex.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dunst, C., & Paget, K. D. (1991). Parent-professional partnership and family empowerment. Dans M. J. Fine (Éd.), *Collaboration with parents of exceptional children* (pp. 25-44). Brandon: Center for Parent/Professional Collaboration.
- Eyberg, S. M., & Boggs, S. R. (1998). Parent-child interaction therapy: A psychosocial intervention for the treatment of young conduct-disordered children. Dans J. M. Briesmeister & C. E. Schaefer (Éds.), *Handbook of parent training: Parents as cotherapist for children's behaviour problems* (2e éd.) (pp. 61-97) New York: John Wiley.
- Family Resource Coalition (1982). *Statement of philosophy, goals and structure*. Chicago: Family Resource Coalition.
- Fein, G. (1980). The game of social criticism. *Merrill Palmer Quarterly*, 26, 429-439.
- Fine, M. J. (1980). The parent education movement: An introduction. Dans M.J. Fine (Éd.), *Handbook on Parent Education*. New York: Academic Press.
- Forehand, R. L., & McMahaon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician guide to parent training*. New York: Guilford Press.
- Fox, A. R. (1992). Development of an instrument to measure the behaviors and expectations of parents of young children. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 231-239.
- Freeman, C. (1975). Adlerian mother study groups: Effects on attitudes and behavior. *Journal of Individual Psychology*, 31, 37-50.
- Gosselin, C. (2000). Fonction des comportements parentaux: Révision de la notion de sensibilité maternelle. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 16(2), 103-111.
- Gray, S., & Wandersman, L. P. (1980). The methodology of home-based intervention studies: Problems and promising strategies. *Child Development*, 51, 993-1009.

- Hammer, T. J., & Turner, P. H. (1985). *Parenting in contemporary society*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Harman, D., & Brim, O.G., Jr. (1980). *Learning to be parents: Principles, programs and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Harmon, D., & Brim, O. (1980). *Learning to be parents*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Haskins, R., & Adams, D. (1983). Parent education and public policy: Synthesis and recommendations. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 346-373). Norwood, NJ: Ablex.
- Heap, K. (1987). *La pratique du travail social avec les groupes*. Paris : ESF.
- Heinicke, C. M., Beckwith, L., & Thompson, A. (1988). Early intervention in the family system: A framework and review. *Infant Mental Health Journal*, 9(2), 111-141.
- Hops, H., & Seeley, J. R. (1992). *Parent participation in studies of family interaction : Methodological and substantive considerations*, 229-243.
- Johnson, D. L. (1988). Primary prevention of behaviour problems in young children: The Houston parent-child development Center. Dans R.H., Price, E.L., Cowen, R.P., Lorion, J., Ramos-McKay,(Éds), *Fourteen ounces of prevention: A case book for practitioners*, Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kagan. S. L. (1986). America's family support programs: Perspectives and prospects. Dans L.P. Wandersman (Éd.), *New Directions for parent education* (pp. 207-227). New Haven : Yale University Press.
- Lacharité, C., & Daigneault, M. (1997). Le programme Harmonie: Évaluation de l'impact d'un programme d'enrichissement familial sur des mères ayant un jeune enfant. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 26(1), 25-38.
- Laosa, L. M. (1983). Parent education, cultural pluralism, and public policy: The uncertain connection. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 331-341). Norwood, NJ: Ablex.
- Lavigne, S. (2009). *Ces parents à bout de souffle*. Montréal : Québecor.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Layzer, J. L., Goodson, B. D., Bernstein, L., & Price, C. (2001). *National evaluation of family supports programs. Volume A: The meta-analysis. Final report*. Cambridge, Mass: Abt Associates Inc. (En ligne le 15 mai 2009). Adresse URL: <http://www.abtassociates.com/reports/NEFSP-VolA.pdf>
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, 195.
- Létourneau, Y. (1997). *Guide d'intervention de groupe «parent-enfant, ensemble pour le mieux»*. Document inédit, CLSC de Hull.
- Love, J. M., Nauta, M. J., Coelen, C. G., Hewett, K., & Ruopp, R. R. (1976). *National Home Start evaluation: Final report, findings and implications*. Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation.
- Matthews, J. .M., Hudson, A. .M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50, 77-86.
- McBride, A.B., (1984). The experience of being a parent. Dans H. H. Werley & J. J. Fitzpatrick (Eds.), *Annual Review of Nursing Research* (Vol. 2, pp. 63-81). New York: Springer.
- MSSS (2009). *Jeunes en difficulté: portrait de la situation*. Récupéré le 03 juin 2009 du site :http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sociaux/jeunesdifficulte.php#servicesprogramme
- Mundel, D. S. (1983). The apparent lack of connection between congressional concerns and those of parent program proponents. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 65-69). Norwood, NJ: Ablex.
- Nietzel, M. T., Berntein, D. A., & Milich, R. (1998). *Introduction to clinical psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. E. (1975). *A social learning approach to family intervention: Families with aggressive children*. Eugene, Ore: Castalia Publishing Company.
- Powell, D. R. (1986). Research in review: Parent education and support programs. *Young Children*, 4 (3), 47-53.
- Riem, K. F., & Adams, R. E. (1980). Assessment of mothers' concerns about infants, toddlers, and preschoolers. *Infant Mental Health Journal*, 1, 56-66.

- Rogers-Wiese, M. R. (1992). A critical review of parent training research. *Psychology in the Schools*, 29, 229-236.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rotheram-Borus, M.J. (1988). Assertiveness training with children. Dans R.H., Price, E.L., Cowen, R.P., Lorion, & J., Ramos-McKay, (Éds.), *Fourteen ounces of prevention: A case book for practitioners*, (pp. 53-65). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sabourin, S., Valois, P., & Lussier, Y. (1998). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 263-304). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schaefer, E. S. (1983). Parent-professional interaction: Research, parental, professional, and policy perspectives. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 283-303). Norwood, NJ: Ablex.
- Schlossman, S. L. (1978). The parent education game: The politics of child psychology in the 1970s. *Teacher's College Record*, 79, 788-808.
- Schlossman, S. L. (1983). The formative era in American parent education: Overview and interpretation. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 7-39). Norwood, NJ: Ablex.
- Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row Peterson.
- Serketich, W.J., & Dumas, J.E. (1996). The effectiveness of behavioural parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27(2), 171-186.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1987). Competence-building as an approach to prevention of dysfunction: The ICPS model. Dans J.A., Steinberg, M.M. Sileverman, (Éds.), *Preventing Mental Disorders: A Research Perspective*, (pp.124-139). National Institute of Mental Health: Washington, D.C., U.S.
- Sparling, J., & Lowman, B. (1983). Parent information needs as revealed through interests, problems, attitudes, and preferences. Dans R. Haskins & D. Adams (Éds.), *Parent education and public policy* (pp. 304-323). Norwood, NJ: Ablex.

- Spoth, R., & Redmond, C. (1993). Identifying program preferences through conjoint analysis: Illustrative results from a parent sample. *American Journal of Health Promotion*, 8, 124-133.
- Spoth, R., & Redmond, C. (1995). Parent motivation to enroll in parenting skills programs : A model of family context and health belief predictors. *Journal of Family Psychology*, 9, 294-310.
- Spoth, R., Redmond, C., Hockaday, C., & Shin, C. (1996). Barriers to participation in family skills prevention interventions and their evaluations: A replication and extension. *Family Relations*, 45, 247-254.
- Spoth, R., & Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions : Toward improved use of scientific findings in primary preventions practice. *Journal of Primary Prevention*, 21, 267-284.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. Dans J. Belsky & T. Nezworski (Éds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tourigny, M., & Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. Dans S. Bouchard & C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd.), (pp. 435-481). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Von Bertalanffy, L. (1973). *La théorie des systèmes*. Paris : Dunod.
- Wahler, R. G. (1980). The insular mother: Her problems in parent-child treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 207-219.
- Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From pre-school to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 144-149.
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent training with low income families : Promoting parental engagement through a collaborative approach. Dans J. R. Lutzker (Éd.),

Handbook of child abuse research and treatment: Issues in clinical child psychology (pp. 183-210). New York: Plenum Press.

Weiss, H. (1983). Yale Bush Conference highlights- Family support programs: The state of the art. *The Network (Newsletter of the Bush programs in Child Development and Social Policy)*, 4 (4), 4-6.

Appendice A

Rencontre-type

Rencontre-Type

1. Accueil
 - 1.1 Amorce (jeu brise-glace)
2. Présentation de l'ordre du jour et des objectifs de la rencontre
3. Retour
 - 3.1 Défi de la semaine dernière
4. Thème abordé
 - 4.1 Introduction
 - 4.2 Déroulement (enseignement, exercice et/ou vidéocassette)
 - 4.3 Échanges
5. Pause
6. Exercice
 - 6.1 Remplissage du questionnaire
 - 6.2 Échanges
7. Défi de la semaine
 - 7.1 Démarche de réflexion
8. Évaluation de la rencontre
 - 8.1 Formulaire d'évaluation à remplir
9. Remise de la documentation aux participants
10. Lectures suggérées

Appendice B

Formulaire d'inscription

FORMULAIRE D'INSCRIPTION

HABILETÉS PARENTALES

«Parent - enfant, ensemble pour le mieux»

Nom à la naissance : _____ Prénom : _____

Adresse: _____

Téléphone à la résidence : _____ au travail : _____

Date de naissance : _____ Années de scolarité : _____ Occupation: _____

Nationalité : _____

Type de famille:

Nucléaire	<input type="checkbox"/>	
Monoparentale - mère	<input type="checkbox"/>	
Monoparentale - père	<input type="checkbox"/>	
Séparée - divorcée	<input type="checkbox"/>	Depuis combien de temps ? _____
Reconstituée	<input type="checkbox"/>	Depuis combien de temps ? _____

Prénoms et âges des enfants : _____

1. Comment avez-vous entendu parler du programme ?

2. Quelles sont les principales difficultés (ou préoccupations) que vous rencontrez avec votre ou vos enfants ?

3. Y a-t-il des changements que vous aimeriez faire dans votre rôle de parent ?

4. Comment réagissez-vous à l'idée d'échanger avec d'autres parents sur des préoccupations semblables ?

5. Prévoyez-vous des obstacles à votre participation assidue au groupe (transport, gardiennage, horaire de travail, vacances, assemblée de parents de l'école ...) ?

Quelles sont vos disponibilités ?

Le jour ☐ le soir ☐

6. Pour chaque activité, indiquez comment vous l'envisagez.

Vous plaît-elle		Beaucoup	Un peu	Pas du tout
♦	Faire la lecture de courts articles, de dépliants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
♦	Écouter des exposés de l'animateur / animatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
♦	Faire des exercices écrits sur place	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
♦	Faire des exercices à la maison avec mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
♦	Parler des émotions que je pourrais vivre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
♦	Écouter les expériences des autres parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
♦	Discuter en grand groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Avez-vous des commentaires, des suggestions ou souhaits à faire sur le programme, son déroulement, le choix des thèmes, les activités, le rôle de l'animateur / l'animatrice ?

8. Remarques particulières de l'intervenant : _____

Date de la demande : _____ Intervenant : _____

Appendice C

Exemple des questions portant sur les défis de la semaine

EXERCICE MAISON

6^e rencontre : la communication I

Partie I : Réflexion

À l'occasion, utilisez-vous des mots blessants avec votre enfant ?

Selon vous, qu'est-ce qui vous pousse à le faire ? .

Comment pourriez-vous réagir autrement ?

Tous les parents utilisent des gestes d'affection. Quels sont les vôtres ?

Certains gestes sont blessants pour votre enfant, nommez trois de ces gestes que vous utilisez à l'occasion.

Pourquoi les utilisez-vous ?

Comment pourriez-vous réagir autrement ?

Partie 2 : Défi de la semaine

1. Nouvelle façon de faire, de communiquer :

Partie 3 : Résultat

1. Réactions de l'enfant et du parent :

Appendice D

Le questionnaire d'évaluation du groupe d'habiletés parentales (QEGHP)

Questionnaire pour évaluation finale du groupe d'habiletés parentales (QEGHP)
(Patricia Cham, 2005)

Questions sociodémographiques

1. Quel type de famille êtes-vous?
Nucléaire _____ Recomposée _____ Divorcée ou séparée _____ Monoparentale _____
2. Depuis quand? _____
3. Quels sont les arrangements en lien avec la garde des enfants? _____

4. Quel est votre niveau de scolarité? _____
5. Travaillez-vous? Non _____ Oui _____ Où? _____
6. Temps plein _____ Temps partiel _____
7. Si non, à quand remonte votre dernier emploi?

8. Votre revenu familial annuel brut se situe entre
Entre 10 000\$ et 14 000\$ _____ Entre 15 000\$ et 24 000\$ _____ Entre 25 000\$ et 34 000\$ _____
Entre 35 000\$ et 44 000\$ _____ Entre 45 000\$ et plus _____
9. Dans quel type de logement habitez-vous?
Maison privée _____
Appartement _____
Autre (chambre, HLM) _____
10. Est-ce votre première consultation concernant votre enfant? _____
11. Si non, qui êtes-vous allé rencontrer? _____
12. Quand? _____
13. Motif _____

Informations concernant l'environnement premier

Développement pré-natal

14. Grossesse : désirée : _____ non désirée : _____ prévue : _____ imprévue : _____
15. Vécu du père pendant la grossesse : (événements importants; anxiété face à la venue de l'enfant; maladie du père, absent, etc.) _____

16. Vécu de la mère pendant la grossesse : (événements importants; anxiété face à la venue de l'enfant; maladie, etc.) _____

Comportement du couple après la grossesse

17. Temps consacré au couple : _____ heures par semaine

18. Activités n'impliquant que le couple : _____

Commentaires : _____

Relations de l'enfant avec son environnement

Relations avec les parents et la fratrie

19. A quel parent vous fait-il le plus penser? _____

Pourquoi? _____

20. Comment a-t-il réagi, la première fois qu'il s'est séparé de vous? _____

21. Présentement, comment réagit-il aux séparations ou aux transitions (écoles, garderie,...?) _____

22. Participez-vous à ses jeux? _____

23. Comment a-t-il réagit à la naissance d'un autre enfant dans la famille? _____

Événements

24. Est-ce que des événements importants se sont produits au cours du développement de l'enfant? Oui _____ non _____

Si oui, lesquels? _____

25. Comment ont-ils influencés le développement de votre enfant? _____

26. Quelles sont les sources de désaccord avec votre conjoint/e par rapport à l'éducation de votre enfant? (l'école, les conséquences lors de conflits, les permissions, la discipline, les jeux, les soins à donner) _____

GROUPE D'HABILETES PARENTALES

Question sur l'organisation du programme

27. Comment trouviez-vous le local de la rencontre? (froid/accueillant, assez/trop grand)?

28. Que diriez-vous à propos de la durée des rencontres? _____

29. Que diriez-vous à propos de l'heure des rencontres? _____

30. Est-ce que les pauses sont assez longues? _____

31. Avez-vous eu la chance de lire les textes dans les différents documents remis? _____

Si oui, vous ont-ils été utiles? _____

Si non, pourquoi? _____

Plus personnel

32. Qu'est-ce que vous avez aimé dans ces rencontres ? _____

33. Qu'est-ce que vous avez moins aimé dans ces rencontres ? _____

34. Est-ce que les rencontres vous ont aidé à améliorer votre relation avec votre enfant ?

35. Y a-t-il eu du changement dans votre relation avec votre enfant? _____

36. Quel est le plus gros changement que vous constatez chez votre enfant (attitude, geste, affection, communication)? _____

37. Quel est le plus grand changement que vous constatez chez vous? _____

38. Comment décririez-vous la disponibilité des animateurs durant les pauses, après les groupes et entre les rencontres? _____

39. En général comment avez-vous trouvé l'animation? (intéressante, ennuyante, longue, interactive, trop d'info donné, sécurisante...?) _____

40. Aviez-vous l'impression que les animateurs étaient compétents lors des rencontres? _____

41. Vous est-il déjà arrivé de sentir lors des rencontres que vos valeurs personnelles ou vos idées n'étaient pas respectées, par un des animateurs ou par un des membres du groupe? _____

42. Suite à votre expérience, y a-t-il de nouveaux besoins qui sont apparus ou qui sont restés sans réponse? (suivi individuel, de soutien, besoin familial, etc.) _____

43. Comment décririez-vous la confiance que vous aviez dans le groupe pour partager vos situations ou vécus? _____

44. Est-ce que vous aviez l'impression d'avoir assez de temps pour discuter lors de la première partie des rencontres consacrée aux retours sur les défis de la semaine? _____

45. Avez-vous des commentaires sur les évaluations à remplir après chaque rencontre (temps accordé pour y répondre, sur l'espace pour s'exprimer en cas de problème ou insatisfaction)?

46. Y a-t-il un moment dans le groupe qui vous a beaucoup touché personnellement? Lequel? Pourquoi? _____

La première rencontre : La présentation du programme

Les objectifs :

- établir un premier contact avec les participants-es
- exprimer les attentes et les motivations face aux rencontres du groupe
- se familiariser avec la démarche proposée par le programme

47. Est-ce que vous aviez des craintes avant de commencer le programme? Si oui, lesquelles? (parler en groupe, de parler de certains problèmes)_____

48. Est-ce que ces craintes sont restées ou se sont estompées au cours des rencontres? À un moment particulier? _____

49. Comment avez-vous trouvé le jeu brise glace (les personnalités mystères)? Est-ce qu'il vous a aidé à vous mettre à l'aise ou au contraire? _____

50. Est-ce que les règles de bases sont bien expliquées? Sont-elles toutes là pour que vous puissiez vous sentir à l'aise (ponctualité, pause, groupe fermé, confidentialité, non-jugement, entraide) _____

51. Après le premier cours qu'est ce que vous vous êtes dit concernant les thèmes du programme? _____

52. Est-ce que vous avez eu des retenues lorsque vous avez exprimé vos attentes face au programme, si oui pourquoi? Y-a-t-il des choses que vous n'avez pas osé dire? _____

53. Qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté par rapport à votre problématique (compréhension, clarification, précision)? _____

La deuxième rencontre : être un bon parent

Les objectifs :

- permettre aux parents d'exprimer leurs perceptions d'un parent idéal
- sensibiliser les parents à l'importance de mieux se connaître afin de mieux intervenir avec leurs enfants
- reprendre contact avec leur passé comme enfant
- permettre aux parents de reconnaître leurs attitudes et leurs comportements par un exercice bien défini

54. Comment le défi de la semaine dernière vous a-t-il aidé à mieux intégrer l'information donnée lors de la rencontre précédente? _____

55. Est-ce qu'il y a quelque chose par rapport au thème ou aux échanges ou au groupe qui vous a marqué ou que vous avez plus retenu de cette rencontre? _____

56. Avez-vous découvert des influences dans l'éducation de votre enfant qui proviennent de vos propres parents? Si oui, lesquelles? _____

57. Qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté par rapport à votre problématique (compréhension, clarification, précision)? _____

La troisième rencontre : le développement (0-12 ans)

Les objectifs :

- sensibiliser les parents aux différents stades de développement
- permettre aux parents d'établir des liens entre l'enseignement donné et le comportement de leurs enfants, permettant ainsi une meilleure compréhension de leur situation.
- amener les parents à découvrir les forces, les limites, ainsi que les désirs et goûts de leur enfant

58. Comment le défi de la semaine dernière vous a-t-il aidé à mieux intégrer l'information donnée lors de la rencontre précédente? _____

59. Est-ce qu'il y a quelque chose par rapport au thème ou aux échanges ou au groupe qui vous a marqué ou que vous retenez plus de cette rencontre? _____

60. Comment est-ce que le fait d'entendre différentes étapes du développement vous a aidé à mieux comprendre votre enfant? _____

61. Avez-vous été en mesure de situer votre enfant dans son développement actuel? Quels sont les éléments que vous retenez? _____

62. Qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté par rapport à votre problématique (compréhension, clarification, précision)? _____

La quatrième rencontre : mes besoins, tes besoins

Les objectifs :

- Permettre aux parents de reconnaître qu'ils ont des besoins et ont le droit d'y répondre
- Identifier le besoin caché de certains comportements
- Faire la distinction entre besoins, désirs et caprices

63. Comment le défi de la semaine dernière vous a-t-il aidé à mieux intégrer l'information donnée lors de la rencontre précédente? _____

64. Est-ce qu'il y a quelque chose par rapport au thème ou aux échanges ou au groupe qui vous a marqué ou que vous retenez plus de cette rencontre? _____

65. Comment la vidéo cassette sur l'importance de prendre soin de vos besoins comme parents était pertinente pour vous (changement afin de mieux répondre à vos propres besoins)? _____

66. Suite à cette rencontre vous sentez-vous davantage capable de reconnaître un besoin derrière un comportement de votre enfant? Donner un exemple. _____

67. Qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté par rapport à votre problématique (compréhension, clarification, précision)? _____

La cinquième rencontre : la communication

Les objectifs :

- sensibiliser les parents à certains éléments de la communication
- fournir des points de repère pour analyser les situations difficiles dans le processus de communication
- apprendre aux parents l'art de s'affirmer sainement
- sensibiliser les parents à l'impact des blocages à la communication dans la relation parent-enfant

68. Comment le défi de la semaine dernière vous a-t-il aidé à mieux intégrer l'information donnée lors de la rencontre précédente? _____

69. Comment la vidéo cassette sur les mots qui tuent était pertinente pour vous? Ou comment elle vous a touché? _____

70. Quelles habiletés liées à la communication avez-vous développées? _____

71. Quelles attitudes négatives sont à éviter selon vous pour une bonne communication avec votre enfant? _____

72. Est-ce qu'il y a quelque chose par rapport au thème ou aux échanges ou au groupe qui vous a marqué ou que vous avez plus retenu de cette rencontre? _____

73. Qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté par rapport à votre problématique (compréhension, clarification, précision)? _____

La sixième rencontre : la discipline

Les objectifs :

- démystifier le concept de la discipline
- montrer comment envisager la discipline de façon positive
- amener les parents à exprimer une approche de la discipline qui facilite la relation parent-enfant

74. Comment le défi de la semaine dernière vous a-t-il aidé à mieux intégrer l'information donnée lors de la rencontre précédente? _____

75. Est-ce qu'il y a quelque chose par rapport au thème ou aux échanges ou au groupe qui vous a aidé, marqué ou que vous avez plus retenu de cette rencontre? _____

76. Qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté par rapport à votre problématique (compréhension, clarification, précision)? _____

77. Avez-vous l'impression d'être mieux outillé face à des situations qui relèvent de la discipline? Donner un exemple : _____

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION BIEN APPRÉCIÉE!!!!

Appendice E

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, soussignée, _____ autorise Madame Patricia Cham,

Nom du participant

Interne en Psychologie, à se servir et à consulter tous renseignements concernant mon dossier au Centre Local de Services Communautaires. De plus, j'autorise Patricia Cham à utiliser les renseignements obtenus au cours des différentes rencontres du groupe d'habiletés parentales dans le cadre de la réalisation d'un essai scientifique pour le doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je consens à ce que du matériel me concernant puisse être utilisé lors de cet essai entendu que mon nom et toute autre donnée démographique me concernant seront effacées afin de préserver mon anonymat.

Madame Patricia Cham m'a expliqué le déroulement et les buts de son projet d'essai. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et elle y a répondu à ma satisfaction. Elle m'a expliqué les démarches à suivre si je désire me retirer du projet. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer ou de me retirer de ce projet en tout temps, sur simple avis verbal, sans que cela n'affecte en aucune façon les services dont je pourrais bénéficier dans l'avenir.

Je certifie qu'elle m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision, que ce consentement est éclairé. Après signature, je sais que je recevrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Je suis libre de répondre oui ou non aux énoncés suivants sans que ces choix n'influencent ma participation au projet d'essai :

J'accepte qu'elle me contacte pour répondre à d'autres questions me concernant sur mes habiletés parentales.	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
<i>Si vous recevez actuellement des services psychosociaux avec un intervenant du CLSC:</i>	
J'autorise Madame Patricia Cham, à consulter mon dossier et utiliser certaines données qu'elle jugera nécessaires à la réalisation de son projet d'essai doctoral.	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Après réflexion, j'accepte de participer à ce projet d'essai.

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date : ____/____/____
 jour mois année

ENGAGEMENT DE L'INTERNE EN PSYCHOLOGIE

Le projet de recherche a été décrit et expliqué au participant ainsi que les modalités de sa participation. J'ai répondu à ses questions et je lui ai expliqué que sa participation est libre et volontaire et qu'il pouvait y mettre un terme à tout moment. Je m'engage à préserver l'anonymat du participant et aucune donnée démographique permettant de l'identifier ne sera évoquée. Je certifie que toutes les données recueillies au cours de ce projet d'essai seront conservées jusqu'à la fin de la rédaction de cet essai et des publications afférentes et qu'elles seront détruites par la suite. Le participant recevra une copie signée et datée du présent formulaire.

Nom du témoin (lettres moulées)

Signature du témoin

Date : ____/____/____
 jour mois année